

Knolle, Niels [Hrsg.]

Kultureller Wandel und Musikpädagogik

formal überarbeitete Version der Originalveröffentlichung:

formally revised edition of the original source:

Essen : Die Blaue Eule 2000, 296 S. - (Musikpädagogische Forschung; 21)



Bitte verwenden Sie in der Quellenangabe folgende URN oder DOI /

Please use the following URN or DOI for reference:

urn:nbn:de:0111-pedocs-120354

10.25656/01:12035

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-120354>

<https://doi.org/10.25656/01:12035>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.ampf.info>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

**Musikpädagogische
Forschung**

**Niels Knolle
(Hrsg.)**

**Kultureller Wandel
und
Musikpädagogik**



Themenstellung: Kultureller Wandel und Musikpädagogik stehen in einem dialektischen Verhältnis zu einander, weil zu den Schwerpunktfeldern musikpädagogischer Theoriebildung und schulischer wie außerschulischer Praxis das sich wandelnde kulturelle Handeln von (jungen) Menschen gehört, zugleich aber die Musikpädagogik in ihrem Selbstverständnis selbst einem Wandel unterliegt. Unter dem Thema der 99er Tagung des AMPF >Kultureller Wandel und Musikpädagogik< sind daher zahlreiche Beiträge zusammengekommen, die in ihrer thematischen Breite zentrale Aspekte dieses kulturpolitischen wie auch musikpädagogischen Wandels aufnehmen und so einen Beitrag zur theoretischen Reflexion bzw. Begründung des Kulturbegriffs und seine Bedeutung für das Handlungsfeld der schulischen und außerschulischen Sozialisation leisten.

Der Herausgeber: Niels Knolle, geb. 1944. Studium an Musikhochschule und Universität Hamburg (Lehramt Musik an Gymnasien). Promotion 1979, Habilitation 1994. 1971-1973 Wiss. Planer in der Forschungssgruppe 'Gesamtschule' an der PH Dortmund; 1973-1979 Wiss. Assistent im Fachgebiet Musik/AK der Universität Oldenburg, u.a. Planung des Einphasigen Studiengangs 'Musik' sowie Konzeption und Aufbau des 'Apparativen Studienbereichs'; 1979-1996 Akademischer Rat an der Universität Oldenburg; 1991 bis 1997 im Vorstand der >Bundesfachgruppe Musikpädagogik<; seit 1995 im Vorstand des >Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung<; seit 1996 Professor für Musikpädagogik an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg. Seit 1999 Mitherausgeber der Zeitschrift >Musik in der Schule<; seit 1999 Vorsitzender der >Bundesfachgruppe Musikpädagogik<.

Inhalt

<i>Niels Knolle:</i> Vorwort	7
<i>Urs Fuhrer:</i> Individuierung durch Kulturbildung – das Beispiel Graffiti	9
<i>Dorothee Barth:</i> Zum Kulturbegriff in der Interkulturellen Musikpädagogik	27
<i>Ansgar Jerrentrup:</i> DJs als Musiker - Überlegungen zu einem neuen Umgang mit Musik	51
<i>Anja Rosenbrock</i> Musizier- und Lernverhalten in Populärmusikbands – Eine empirische Untersuchung	88
<i>Gabriele Hofmann:</i> Musikbezogenes und persönliches Selbstkonzept - Einzelergebnisse einer Studie über Musiker mit medizinischen Problemen	108
<i>Wilfried Hansmann:</i> Musikalische Sinnwelten und professionelle Medienarrangements. Eine biographie-analytische Untersuchung mit MusiklehrerInnen	124
<i>Wolfgang Martin Stroh:</i> „eine welt musik lehre“ - Begründung und Problematisierung eines notwendigen Projekts	138
<i>Stefanie Stadler Elmer:</i> Tradierung von Kultur am Beispiel des Singens	152
<i>Sieglinde Siedentop:</i> Musikunterricht in der DDR - Zusammenhänge zwischen politischen Strukturen und Entwicklungen im musikpädagogischen Bereich	183
<i>Bernd Fröde:</i> Aufarbeitung der Schulmusikerziehung der DDR - eine Bilanz nach zehn Jahren. Wege und Perspektiven	213

Thomas Phleps:

Was bedeutet: Aufarbeitung der ‚Musikerziehung‘ in NS-Deutschland 235

Thomas Frey:

Das Problem der Anwendung musikpädagogischer Theorien im Kontext des Musikalischen Schulfunks in Deutschland (1924 - 1941) 277

Vorwort

>Kultureller Wandel und Musikpädagogik<: Mit diesem Tagungsthema hat der Vorstand Überlegungen zur Frage der inhaltlichen Perspektiven der künftigen Arbeit des AMPF aufgenommen, die unter der vorläufigen Formulierung >Musikunterricht interkulturell< auf der 96er Tagung in Halle diskutiert, im folgenden Jahr auf der Münchner AMPF-Tagung mit stärkerer Fokussierung auf die Auswirkungen des kulturellen Wandels für die Musikpädagogik nochmals akzentuiert und dann auf der Mitgliederversammlung im Oktober 1998 unter dem Arbeitstitel „Auswirkungen des kulturellen Wandels auf die Musikpädagogik“ für die 99er Tagung des AMPF benannt worden sind.

Erfreulicherweise hat der Vorstand auch wieder für diese Tagung aus den Beiträgen ein Programm zusammenstellen können, das in seiner thematischen Breite zentrale Aspekte dieses kulturellen und musikpädagogischen Wandels aufnimmt. Im Blick auf die Erfahrungen der vergangenen Tagungen hat der Vorstand dieses Mal die Struktur der Tagung mit einer Öffnung zu den Nachbardisziplinen (dem einführenden Gastvortrag etwa zur Kultivationsforschung) und der Einbindung eines Workshops (zu ‚Qualitativen Forschungsmethoden‘) sowie einer musikalischen Performance (zur sinnlich-unmittelbaren Anschauung der DJ-Culture) teilweise verändert und stärker auf methodische Vielfalt der Vermittlung und Aneignung angelegt.

So stehen insbesondere in den einführenden Vorträgen die theoretische Reflexion bzw. Begründung des Kulturbegriffs und seine Bedeutung für das Handlungsfeld der schulischen und außerschulischen Sozialisation im Mittelpunkt der Erörterung, gleichsam komplementär dazu thematisieren weitere Vorträge den kulturellen Wandel am Beispiel der Globalisierung des Zugangs zu musikalischen (Teil-)Kulturen unter dem Einfluß der Massenmedien sowie der Auswirkungen auf die Generierung des Musikverständnisses bei jungen Erwachsenen und ihrer musikbezogenen Selbstkonzepte. Denn es unterliegt keinem Zweifel, dass der kulturelle Wandel - um es historisch zu akzentuieren - anhand der Entwicklungslinien von den fünfziger Jahren (nämlich der Polarisierung in Hochkultur und Trivialkultur) hin bis zu den neunziger Jahren (der multikulturellen Erlebnisgesellschaft) einer dringenden Aufarbeitung bedarf. Die Widerspiegelung und Verarbeitung dieses kulturellen Wandels wird ja ge-

rade in den Themen- bzw. Handlungsfeldern der Musikpädagogik exemplarisch deutlich.

Kulturellen Wandel allerdings hat auch es in den beiden Deutschlands nach dem Zweiten Weltkrieg und dann nach der ‚Wende‘ Anfang der neunziger insbesondere in den Neuen Bundesländern gegeben - auf der Basis jeweils eines mehr oder minder von ‚außen‘ herangetragenen politischen Wandels. Gewiss, die kulturpolitischen und ideologischen Erscheinungsformen des Dritten Reichs einerseits und der DDR andererseits lassen sich in den (scheinbar) immanenten, (vermeintlich) ‚unpolitischen‘ Handlungsfeldern der Musikpädagogik bzw. des Musikunterrichts durchaus voneinander unterscheiden. Mit zunehmender zeitlicher Distanz wird jedoch deutlich, dass zu den Ursachen der Hemmnisse einer kritischen Auseinandersetzung mit der nationalsozialistischen Musikpädagogik und ihren Nachwirkungen im Deutschland der fünfziger Jahre und ähnlich auch der Aufarbeitung der Musikpädagogik in der DDR nicht nur das Selbst-Betroffensein derjenigen, die als Entscheidungsträger und Handlungsbevollmächtigte zwar die notwendigen Kenntnisse, zugleich aber nicht das selbstkritische Interesse aufbringen, zu zählen ist, sondern auch der Mangel an geeigneten interdisziplinären Forschungsmethoden, die Fragestellungen und Interpretationsansätze eröffnen, die über die - zunächst gewiss unverzichtbaren - Bestandsaufnahmen von Sachverhalten hinausführen. Insofern erscheint die Aufarbeitung der jeweiligen Musikpädagogik im NS-Deutschland und in der DDR zumindest als vergleichbar angesichts der Notwendigkeit, im Wissen um die Befangenheit in einem hermeneutischen Zirkel eigener musikpädagogischer bzw. soziokultureller Herkunft einen analytischen Weg zu finden, der aus der profunden Kenntnis der faktischen Zusammenhänge zu einer ästhetisch-politischen Bewertung und damit zu begründeten Perspektive künftigen musikpädagogischen Handelns zu führen vermag.

Ich denke, dass die hier dokumentierten Vorträge - nicht von ungefähr von durchweg jüngeren KollegInnen gehalten - einen bemerkenswerten Beitrag geleistet haben.

Niels Knolle
Magdeburg, im Juli 2000

Individuierung durch Kulturbildung – das Beispiel Graffiti

Was veranlaßt Jugendliche, Gebäude, Denkmäler oder Brücken illegal zu besprühen? Warum besitzen öffentliche Wände oder S-Bahn-Waggons für einige Jugendliche einen so hohen Aufforderungscharakter, daß sie sich beträchtlichen Gefahren aussetzen und sich sogar ihr Leben damit verbauen, wenn sie die Kosten abzugelten haben, die sie verursachen, wenn sie nachts eine fremde Wand besprühen und erwischt werden? Ich will mich der Beantwortung dieser Frage als Entwicklungspsychologe nähern, der einen Theorieansatz favorisiert, der Person-Kultur-Gebilde zum Gegenstand der Psychologie macht. Dabei stelle ich ein theoretisches Modell vor, das beschreibt, wie sich Person und Kultur gemeinsam konstituieren, weil das eine (die Person) nicht ohne das andere (die Kultur) definiert werden kann. Und wenn wir so tun, als wäre Kultur ein Subjekt, vergleichbar dem psychologischen Individuum, so könnten wir in psychologischer Sprache ohne weiteres sagen, daß gestaltete Objekte, Graffiti, Musik usw. Erkenntnis- und Handlungsstrukturen der Kultur sind. Im Unterschied zu den kognitiven Strukturen der Psychologie sind sie externalisiert und folglich sozial geteilt. Damit aber Gestaltetes zu Kultur und Kultur den Menschen eigen wird, müssen Kultivationsprozesse angenommen werden, die eine wechselseitige Ausformung der Kultur und der beteiligten Personen möglich machen (vgl. Fuhrer & Josephs, 1998; Fuhrer, in press). In Transaktionen zwischen Person und Kultur kultivieren sich, so lautet die These meines Beitrages, jene subjektiv-funktionalen Bedeutungen, die eine Person als Handlungsmöglichkeiten für ihre Individuierung erfährt. Um diese These zu untermauern, knüpfe ich erstens an Georg Simmels Kultivationskonzept an; zweitens elaboriere ich dieses Konzept derart, daß ich Kultivation als bedeutungsbildende Aktivität verstehe; um Kultivation drittens empirisch zu belegen, wähle ich Graffiti als Beispiel. Die Beschäftigung mit Graffiti scheint mir exemplarisch für das Bemühen einer Entwicklungspsychologie der Individuierung zu sein, die die Kultur in ihre Konzeption miteinschließt.

1 Graffiti – Entwicklung von Individualität ‚jenseits‘ der Normen

Folgt man der einschlägigen sozialwissenschaftlichen Literatur, dann findet sich darin die Annahme, Graffiti sei eine symbolische Besetzung der Umwelt, ein Versuch, sich Öffentlichkeit anzueignen (Kagelmann, 1990). Es sei, so wird weiter vermutet, ein subjektives Medium, das der Person eine Ausdrucksmöglichkeit gibt; es bietet ihr eine Möglichkeit, Spuren zu hinterlassen, Individualität extern und damit in einer weniger flüchtigen Weise zu repräsentieren, als dies für interne, psychische Strukturen gilt.

Auf die Frage, „Warum werden Graffiti verfaßt?“, dominieren in der Literatur psychoanalytisch beeinflusste Erklärungsmuster, die auf Freuds Annahmen über die Substituierung unbewußter Wünsche zurückgehen (vgl. Kagelmann, 1990). Psychologen stellen dabei meist den Wunsch nach Selbstverwirklichung in den Vordergrund. Graffiti werden weiterhin als Teil einer diffusen, aber intensiven Tendenz Jugendlicher, sich von der Erwachsenenkultur abzusetzen und abzugrenzen, gedeutet (Kagelmann, 1990). Aus diesem Wunsch nach Abgrenzung entwickelt sich typischerweise das Motiv, sich in Auseinandersetzung mit Tabu-Themen auf von der Gesellschaft nicht akzeptierten ‚Flächen‘ auszudrücken. Aber nehmen deshalb einige Jugendliche all die Risiken in Kauf, die das Sprühen mit sich bringen kann?

Wenn man bedenkt, daß die meisten jugendspezifischen Entwicklungsaufgaben das Ziel haben, eine persönliche Identität aufzubauen, die in einem engeren psychologischen Sinne als die einzigartige Persönlichkeitsstruktur begriffen und als das, was Individualität ausmacht, verstanden werden kann (Fend, 1994), so erstaunt es nicht, daß Jugendliche aktiv nach individuierungsrelevanten kulturellen Medien suchen. So liegt es nahe anzunehmen, daß Graffiti ein für die jugendliche Alterskultur typischer, für einige Jugendliche vielleicht gar notwendiger Versuch ist, Individualität zu gewinnen oder zu behaupten. „Ich schreibe, deshalb bin ich“, ist eine häufige Aussage, die man als Antwort von Graffiti-Sprühern bekommt. Illegales Besprühen öffentlicher Flächen könnte dann so interpretiert werden, als Jugendliche über Graffiti an ihrer Individualität basteln können, um damit eine „Entwicklungsaufgabe“ (Havighurst, 1948) konstruktiv zu bewältigen. Reicht dies als Erklärung aus, um zu verstehen, warum Jugendliche die Risiken in Kauf nehmen, um mittels Graffiti ‚jenseits‘ kultureller Normen zu handeln?

2 Individuierung „im Umweg über die Kultur“: Georg Simmels Kultivationskonzept

Simmel (1987) hat sich intensiv mit der Frage beschäftigt, wie Individuelles Kulturelles und Kulturelles wiederum Individuelles hervorbringen kann. Dahinter stand für Simmel die lebenslange Zentralfrage nach dem Prozeß der Individuierung in der Moderne als Prozeß der Kultivation. Simmel (1987) meint mit ‚Kultivation‘ die zielgerichtete Einflußnahme auf die eigene Selbst-Entwicklung mittels Kultur (vgl. Fuhrer & Josephs 1998; Rochberg-Halton 1986); eine Anforderung, die nur der Mensch erfüllt, da nur er die eigene Vollendung intentional anzustreben vermag. Auf diesem Wege kommt Simmel (1987) zu seinem allgemeinen, dynamischen Begriff von Kultur als eines „Umwegs der Seele über das Außerhalb ihrer“ zu sich selbst. Kultivation meint somit die auf die eigene Individualität hin bezogene und durch sie motivierte Gestaltung sowohl der Kultur als auch der Person. Entscheidend an diesem Kulturbegriff ist, daß er das Individuum als Produzenten wie als Rezipienten von Kultur – und damit auch des kulturellen Mediums – voraussetzt (Lohmann 1993). Damit setzt sich Simmel von einer Wissenschaftstradition ab, die den Menschen durch mechanische Kausalität bestimmt – und somit extrinsisch motiviert sieht. Einem solchen Menschenbild setzt er seine Auffassung teleologischer Kausalität vom Menschen entgegen als einem Individuum, das existiert, indem es wirkt; und es wirkt, damit es existiert. In der Person sind Kausalität und Teleologie zusammenfallend; die Person ist *causa finalis*.

In seiner Beschäftigung mit dem Problem der Individualität mißt Simmel (1994) weiterhin der Frage nach dieser Beziehung zwischen Person und Kultur oder, wie er zu sagen pflegt, zwischen „subjektiver Kultur“ und „objektiver Kultur“ eine zentrale Bedeutung bei. Subjektive Kultur resultiert aus der Kultivation der in Wechselwirkungen mit objektiven Kulturgebilden entwickelten Einmaligkeit des Individuums. Dabei sieht Simmel die Aneignung kultureller Objektivationen als konstitutiv für die Entwicklung der menschlichen Persönlichkeit. Insofern Menschen die sie umgebenden Objekte nicht lediglich benutzen oder konsumieren, sondern auch aktiv auswählen und gestalten, kommt es zu einem fortgesetzten Prozeß wechselseitiger Kultivation:

„Indem wir die Dinge kultivieren, d.h. ihr Wertmaß über das durch ihren natürlichen Mechanismus von uns geleistete hinaus steigern, kultivieren wir uns selbst: es ist der gleiche, von uns ausgehende und in uns zurückkehrende Werterhöhungsprozeß, der die Natur außer uns oder die Natur in uns ergreift“. (Simmel, 1994, S. 503)

Am prägnantesten formuliert finden wir Simmels Überlegungen in seiner „Philosophie des Geldes“, worin er schreibt,

„daß wir die Art, wie wir unser Ich fühlen, in das Objekt hineintragen, es nach unserem Bilde formen, in dem die Vielheit der Bestimmungen zu der Einheit des Ich zusammenwächst“. (Simmel 1994, S. 619)

Mit diesem antinomischen Verständnis von Kultivation als komplementäre Objektivierungen der Person und Subjektivierungen der Welt eröffnet sich eine entwicklungstheoretische Sichtweise, die nicht nur annimmt, daß eine Person ihre Individualität im Austausch mit der Kultur entwickelt, sondern auch, daß Kultur sich im Austausch mit den Individuierungen einer Person formt.

Kriterium für diese Entwicklung von Individualität ist, folgt man Simmel, der relative Unterschied und die Distanz zu anderen. Es ist die „Erregung der Unterschiedsempfindlichkeit“ (Simmel, 1957, S. 239), durch die die Individualität fortschreitet und ihren Wert für sich gewinnt. Ihr wesentliches Merkmal ist, daß die Besonderheit und Unvergleichbarkeit mit anderen das entscheidende Kriterium für die Individuierung ist. Daraus folgt nicht, daß immer nur diejenigen kulturellen Objektivationen, die sich in ihrem Bereich auf dem höchsten Niveau befinden oder daraufhin intentional gestaltet werden, Individualität am stärksten fördern. Vielmehr haben oftmals Werke,

„die als künstlerische, technische, intellektuelle unter der Höhe des sonst schon Erreichten bleiben, [...] doch die Fähigkeit, sich in den Entwicklungsweg vieler Menschen aufs wirkungsvollste einzufügen, als Entfalter ihrer latenten Kräfte, als Brücke zu ihrer nächst höheren Station“. (Simmel, 1987, S. 131)

Manche Inhalte objektiver Kultur mögen uns klüger, glücklicher oder geschickter machen, sie „entwickeln damit aber nicht eigentlich *uns*“ (Simmel, 1987, S. 132). Den Maßstab für die gewonnene Individualität in Auseinandersetzung mit den Objektivierungen der Kultur liefert eine Skala, auf der zu bestimmen wäre, ob und inwieweit der einzelne eher bei oder eher außer sich (beim Objekt) ist. Wie sich das Subjekt im Prozeß der Kulturbildung arrangiert, in welches Verhältnis es sich zu Objekten setzt, die immer eigenständiger und komplexer werden, wie es diese zur eigenen Kultivation nutzt, hängt letztlich von ihm ab. Dabei zeigen sich die Wechselwirkungen zwischen Person und Kultur darin, daß Objektivationen nur in symbolischen Bedeutungen

angeeignet werden können. Wie aber Kultivation als bedeutungsschaffende Aktivität verstehbar ist, bleibt bei Simmel unbeantwortet.

3 Kultivation als Bedeutungsbildung in tetradischen Transaktionen

3.1 Das tetradische Modell der Bedeutungsbildung

Wenn ein persönliches Objekt wie ein Tagebuch, eine Fotografie, ein Musikinstrument oder ein Graffito für eine Person bedeutsam ist, heißt das, daß sie dieses Objekt im Bezugssystem ihrer persönlichen Erfahrung interpretiert. Diese macht das Objekt zu einem Zeichen oder Symbol persönlicher Identität. Zeichen sind Medien der Kommunikation. Allerdings sind Zeichen (als Zeichen i.e.S. nach Peirce 1932) zugleich auch Symbole. Als Symbol verweist ein Zeichen auf sein Objekt (als Denotat nach Peirce 1932) aufgrund von Konvention. Deshalb sind Symbole auch kulturabhängig. In all diesen Fällen symbolischer Überformung physischer Objekte ist es letztlich unmöglich herauszufinden, ob ein Objekt ein präexistentes Merkmal von Individualität „nach außen“ reflektiert (ein „Modell von“) oder ob ein Objekt ein solches Merkmal (ein „Modell für“) neu generiert (Csikszentmihalyi & Rochberg-Halton, 1981).

Wenn die fremde Wand für den jugendlichen Graffiti Sprüher den Zweck hat, die Entwicklung seines Handlungspotentials zu fördern, wird Interaktion zwar als notwendig erachtet, um eine entsprechende kognitive Strukturgenese à la Piaget (1970) in Gang zu bringen, jedoch ist dies eine rein ‚sachstrukturelle‘ Interaktion; irgendein Objekt X könnte durch irgendein Objekt Y ersetzt werden, ohne daß dies für die Person einen erheblichen Unterschied bedeuten würde. Unter dieser Annahme hätten Objekte keinen Eigenwert, wie Simmel (1987) meint. Mit diesen Überlegungen findet man Anschluß an die pragmatistische Bedeutungstheorie von John Dewey (1934) mit ihrem Konzept der Transaktion. Dieser Begriff wird in der Folge von mir in dem von Dewey vorgeschlagenen rein formalen Sinne verwendet, wonach der Gegenstand jedes kognitiven Aktes seinen Sinn (meaning) erst im Kontext der Transaktion erhält.

Mit seiner transaktionalen Bedeutungstheorie hat Dewey etwas berücksichtigt, das leider in vielen Bedeutungstheorien ausgelassen wird. Es ist die generative Art und Weise der Entstehung von genuin Neuem in der transaktionalen Erfahrung. Das Wechselspiel zwischen individueller Erfahrung und ob-

jektivem ‚Wirken‘, das in Transaktionen Einfluß auf sich selber nimmt, ist der Weg, auf dem sich Bedeutungsbildung und Entwicklung vollziehen. Bedeutung ist auf diese Weise primär die Intention eines Handelnden, sekundär die Eigenschaft von Objekten. Alle Komponenten einer Situation sind jedoch durch Transaktion miteinander verbunden. Folglich treten Objekteigenschaften erst unmittelbar in einer Handlung auf, sie wirken im Bewußtsein als generative ‚Zeichen‘ und können Grundlage von Individuierung sein.

Im Unterschied zur triadischen Bedeutungsrelation in der Tradition von Peirce (1932) schlage ich in Abbildung 1 eine tetradische Bedeutungsgenese vor. Im tetradischen Modell stehen Person und Welt nicht ‚direkt‘, sondern simultan und ‚indirekt‘ miteinander in Beziehung. Dabei erfolgt die Vermittlung teils über Sozialpartner, die die symbolische Mediation durch Artefakte kokonstruktiv unterstützen (vgl. Fuhrer, 1999). Transaktion wird demnach als Prozeß der Bedeutungskonstruktion in Ich-Welt-Relationen gedeutet, worin, folgt man dem Zeichenbegriff von Peirce, die Bedeutung in der Wirkung besteht, die ein Zeichen im Bewußtsein eines Interpreten auslöst.

Interpretiert eine Person ihre Welt indirekt, so wirkt sie als Zeichen (erstes Korrelat), das, und darin liegt die tetradische Ergänzung einer triadischen Zeichengenese, teils über Sozialpartner als Interpretanten ko-konstruiert wird (zweites Korrelat) oder es steht für etwas (drittes Korrelat; Artefakte als Symbole). Das zweite oder das dritte Korrelat (triadisch) oder beide zusammen bewirken im Individuum als Interpretant eine Kognition oder Emotion als viertes Korrelat (tetradisch). Dieses repräsentiert die neue individuelle Bedeutung in der aktuellen oder veränderten Ich-Welt-Relation, wobei diese Bedeutung, so lautet meine These, von der Person als Handlungsmöglichkeit für ihre Individuierung erfahren wird. Das tetradische Modell legt somit nahe, daß Individuierung sich nur entwickeln kann, wenn die wichtigen anderen vorhanden sind. Kegan (1982) nennt sie einbindende Kulturen. Diese haben drei Funktionen: Erstens bestätigen und ermutigen sie Jugendliche in ihrer Deutung der Beziehungen zu anderen; zweitens bieten sie ‚widerspenstige‘ Erfahrungen an, die die Individuierung vorantreiben; drittens erlauben sie, daß Jugendliche mit ihrer neu erarbeiteten Individualität in die vertrauten sozialen Bezüge zurückkehren können, um sich von Belastungen zu erholen.

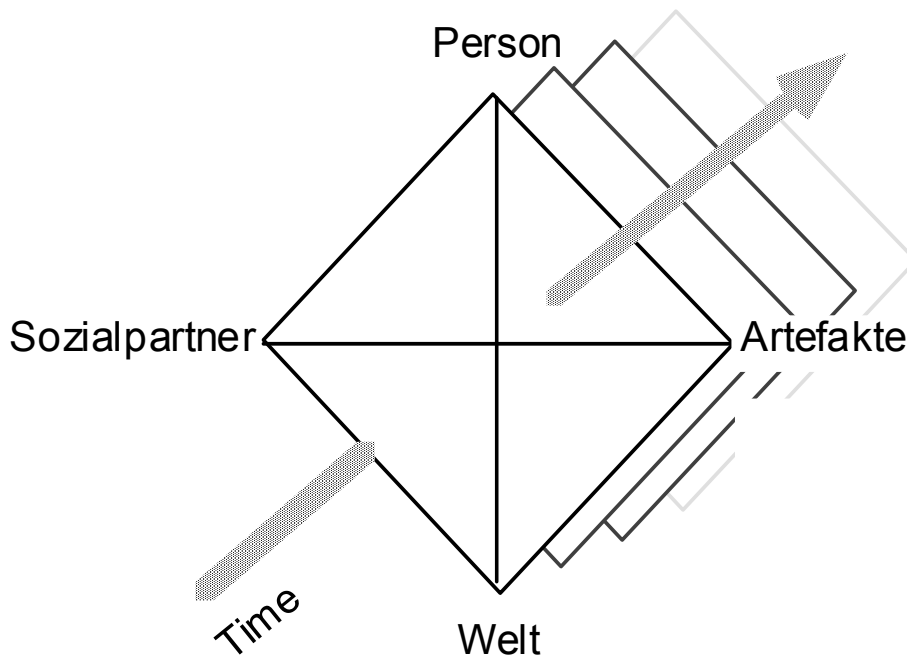


Abb. 1: Tetradisches Modell der Bedeutungsbildung

So finden Personen über tetradisch vermittelte Transaktionen immer wieder von neuem ihre Individualität und sichern ihre persönliche Identität. Derart korrespondiert Kultivation mit den subjektiv-funktionalen Bedeutungen ihrer Ich-Welt-Relationen und den darin von ihnen erfahrenen Handlungsmöglichkeiten (vgl. Fuhrer, in press).

3.2 Kultivationsmodi und Selbstreflexion

Neben dem persönlichkeitsbildenden Gehalt dessen, *was* angeeignet wird, ist für eine gelingende Kultivation ebenso wesentlich, *wie* dies geschieht. Dabei lassen sich, folgt man Abbildung 2, zwei Modi der Kultivation voneinander unterscheiden (vgl. Fuhrer & Marx, 1998). Dominierend ist in Simmels (1987) Schriften der Produktionsmodus. Er meint die Vergegenständlichung innerer Fähigkeiten und ihrer Aneignung durch Subjektivierung. Ihr zufolge ist Kultur Entäußerung eines inneren Vermögens des Menschen und Wiederaneignung dieses Entäußerten. Wo dieser Modus durch räumlich-physische Restriktion und/oder kulturelle Normen behindert wird, stellen sich Entfremdungen ein, die deshalb besonders tragisch sind, weil sie Selbstentfremdung beinhalten (vgl. Fuhrer & Marx, 1998).

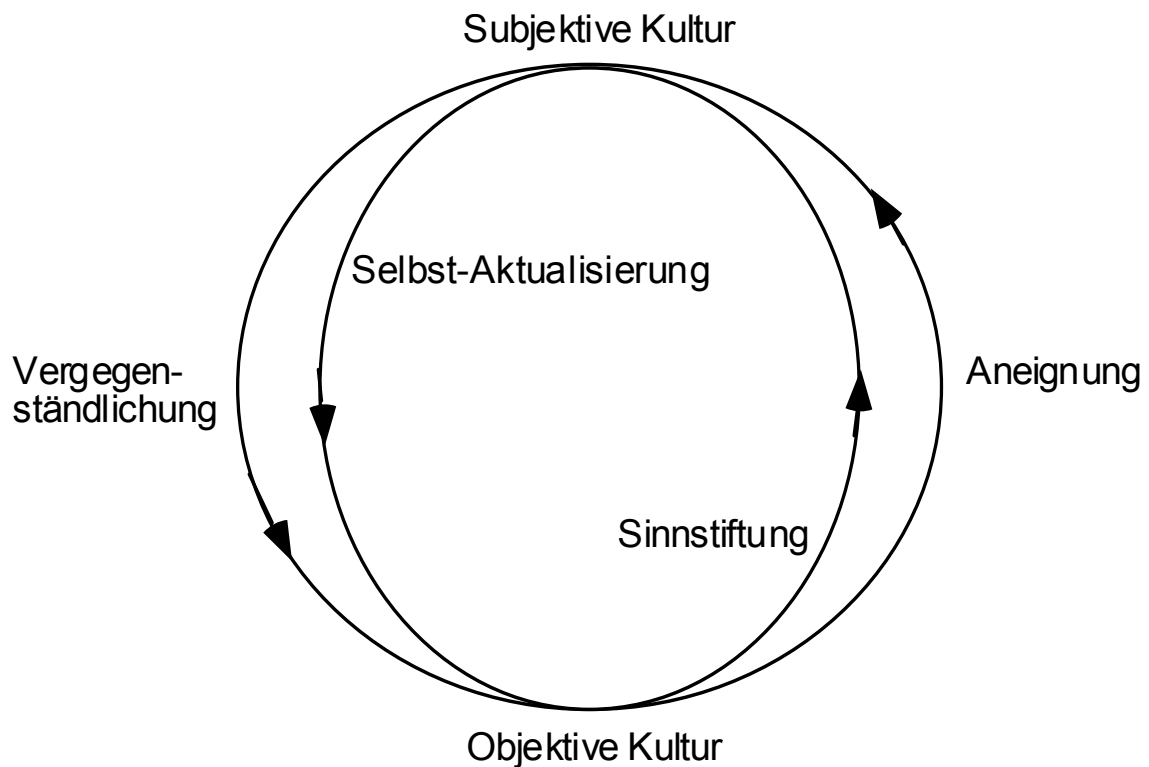


Abb. 2: Kultivationsmodi

Der zweite Kultivationsmodus bleibt bei Simmel (1987) implizit. So gewinnt eine Person über die Rückmeldungen anderer über ihre Ausdrucksweisen einen Eindruck von sich selbst. Es ist der des Sich-Ausdrücken-Könnens. Dabei werden subjektiv-funktionale Bedeutungen in sozialen Kokonstruktionen geschaffen. Über diese Sinnstiftungen erfährt die Person etwas über den Unterschied zu anderen. Das Selbstwertgefühl bemißt sich dann an den Differenzerfahrungen gegenüber anderen, die zwar ebenso besonders, aber eben anders sein wollen (vgl. Lohmann, 1999).

Derart versuchen Jugendliche, den Selbstwert über ihre Vergegenständlichungen und Selbstaktualisierungen derart zu erhöhen, daß sie zu überzeichnetem Handeln neigen. Unter Jugendlichen stellt Graffiti eine solch kulturell überzeichnete Handlungsform dar. Graffiti ist der Versuch, im öffentlichen Raum symbolisch ‚erkannt‘ zu werden, Individualität zu gewinnen und zu behaupten (Kagelmann, 1990). Graffiti-Sprüher entäußern ihr ‚Ich‘, sie bestätigen sich ‚ihr‘ Zeichen und experimentieren über ihre Kultur und mit sich selbst.

Weiter hinterlassen Kultivationsmodi externalisierte ‚Spuren‘ in der Welt, an deren Repräsentanz die Person erkennen kann, wie sie ‚wirkt‘. Der Begriff ‚Repräsentanz‘ meint, daß Externalisierungen als Artefakte Teil eines subjektiv-funktionalen Bedeutungsnetzes sind (Boesch, 1991). Folglich meint Reflexion, Inneres im Äußeren anzutreffen, um jenen Unterschied zu bemerken, der letztlich in den Bedeutungen der Handlungsmöglichkeiten aktueller Ich-Welt-Relationen kultiviert wird, und Voraussetzung ist, um sich persönliche Eigenart zu bestätigen. Derart werden über vergegenständlichendes und selbstaktualisierendes Handeln, das sich in Stilisierungen und persönlichen Eigenarten manifestiert, jene kulturellen Differenzierungsmöglichkeiten geschaffen, die über Aneignungen und Sinnstiftungen Einzigartigkeit und Eigenheit kultivieren lassen (vgl. Lohmann, 1999). Das heißt, ein Graffito ist nie nur eine Bestätigung des Graffito-Malens, sondern immer auch eine wiederholte Aufforderung zum erneuten Beweis der Fähigkeit sich kulturell unterscheiden zu können und damit ein entwicklungsbezogener Anreiz. In der reflexiv-aneignenden und -sinnstiftenden Verarbeitung von vergegenständlichten und selbstaktualisierten Handlungen kultiviert sich eine Person auf diese Weise immer wieder neu in subjektiv-funktionalen Bedeutungen ihre Handlungsmöglichkeiten und erfährt auf diese Weise ihre Individualität und letztlich ihre persönliche Identität.

Kultivation kann komplex sein, wenn ein Jugendlicher mit einem Gleichaltrigen seine Individualität aushandelt (vgl. Abb. 3). So handeln Jugendliche insofern entwicklungsbezogen, als sie ihre Konsumgüter oder Freizeit-Settings so auswählen, nutzen oder umgestalten, daß sie die Denotate in Kultivationsprozessen in ein subjektiv-funktional bedeutsames Analogon umdeuten. Wenn also ein Objekt wie ein paar Inline-Skates oder eine Fotografie von Elton John für einen Jugendlichen bedeutsam sind, heißt das, daß sich die Bedeutungen dieses Objekts im Bezugssystem seiner persönlichen Erfahrung, und teils in sinnstiftenden Aushandlungen mit Gleichaltrigen sozial kokonstituieren.

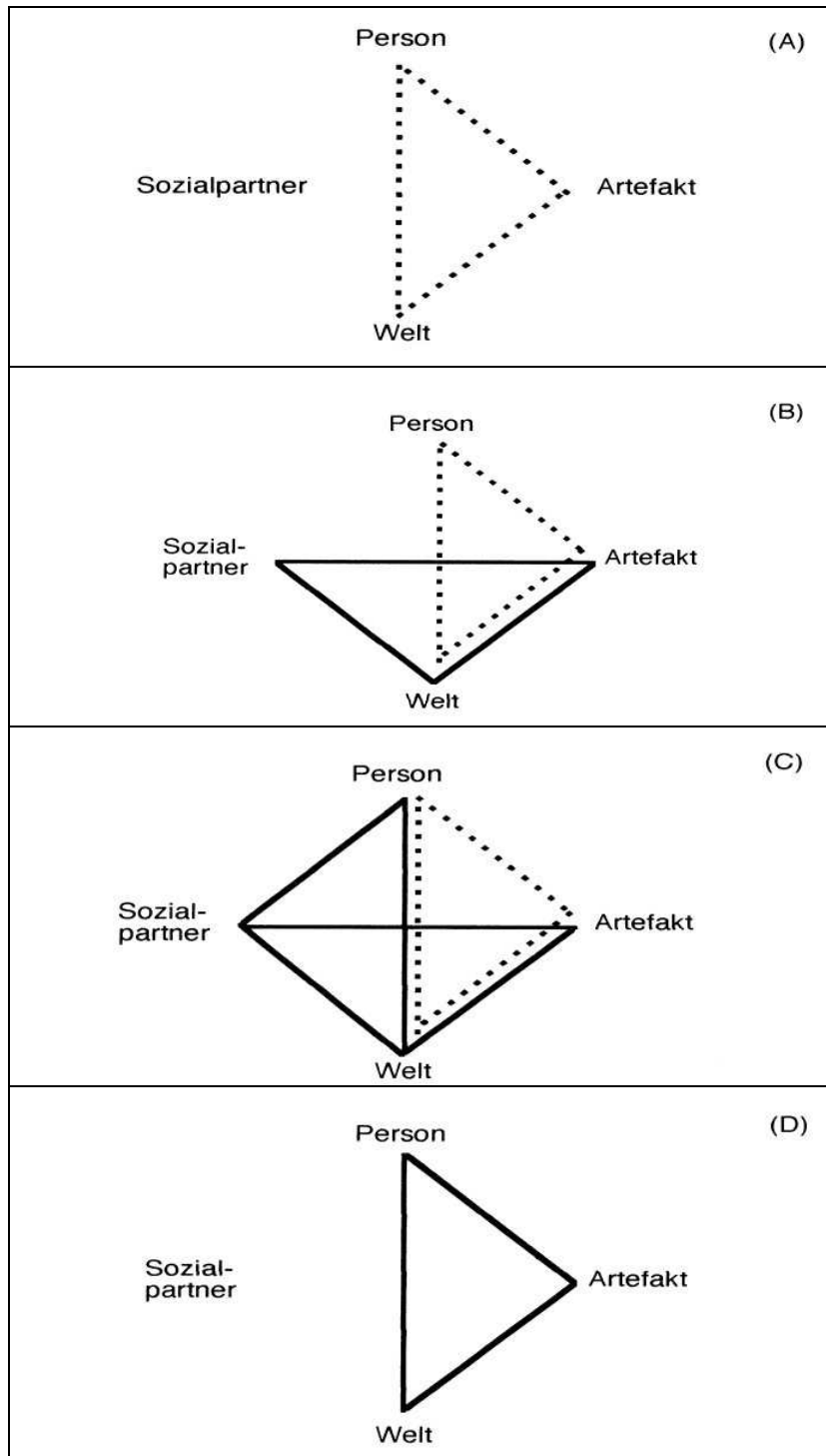


Abb. 3. Die zwecks Kultivation zu entwickelnde Mediation in einer Ich-Welt-Transaktion: (A) die intendierte Mediation persönlicher Individualität, worin sich die Person selbst über einen bestimmten Artefakt symbolisch definiert; (B) die existierende Fähigkeit eines Sozialpartners, die Person darin zu unterstützen, sich über einen bestimmten Artefakt symbolisch zu definieren; (C) das sozial geteilte, worin die Person ihre Ich-Welt-Transaktion über einen Artefakt vermittelt kokonstruktiv definiert; (D) die Person definiert sich in ihrer Ich-Welt-Beziehung symbolisch neu und eigenständig über den Artefakt.

Abbildung 3 veranschaulicht diesen Prozeß: So sieht sich ein Jugendlicher einem Gleichaltrigen gegenüber (vgl. Abb. 3a), mit dem er die Bedeutung ‚seiner‘ Ich-Welt-Beziehung und damit seiner Individualität derart aushandeln kann, daß dieser ihn auf jugendtypische, modische und trendige Artefakte hinweist. Damit hat der gleichaltrige Sozialpartner mindestens drei Aufgaben: Er kann den Artefakt bereitstellen (vgl. Abb. 3b); danach muß er mit seinem gleichaltrigen Partner eine soziale Beziehung herstellen, so daß dieses Subjekt-Partner-System dem Subjekt ermöglicht, den Artefakt in seiner Bedeutung so zu verwenden, daß er ihn subjektiv-funktional umdeuten kann (vgl. Abb. 3c); schließlich ist der Jugendliche in der Lage, mittels dieses Artefakts seine Individualität eigenständig zu definieren (vgl. Abb. 3d). Damit wird deutlich, daß Personen ihre Individuierung mittels ihrer, teils selbst geschaffenen Umwelt selbst gestalten können (Lerner & Busch-Rossnagel, 1981).

3.3 *Der Fall FLINT-707*

FLINT-707 ist das Pseudonym eines Graffiti Künstlers. Er gilt als Pionier innerhalb der New Yorker Graffiti-Szene. Sein Name und seine Bilder finden sich heute an den populärsten Orten in New York. Er forderte über Jahre die lokale Graffiti-Szene mit seinen Werken und stilistischen Eigenheiten heraus. Seine Autobiographie illustriert beispielhaft die Genese eines Kultivationsprozesses (<http://www.hifiart.com.index.talk.html>):

„Growing up in the early 1970s in the Bushwick section of Brooklyn, New York, I was a pure daredevil daring to challenge anything that was exciting and different and full of enchanting experience. Experiences that could heal the social scars and wounds found deep within cities clusters of ethnic neighborhoods. Everywhere that a young man would look for as far as direction or support, there would always be despair and hope embedded into our minds by the older people from the previous generations. They would give to the youth large promises and little achievement or commitment to satisfy all of our dreams. I would look for extra curricular activities to keep me out of trouble and keep my mind on the right track. Things like playing skellies, or spinning tops, or even dancing to salsa and disco music. But there was always the extra urge to do more, to dare mighty things and to achieve great conquests. In my neighborhood the most aggressive basketball, stick ball and football jocks combs the streets for competition. ... Everyone had hotshot nicknames to depict their attitude and ag-

gressiveness. ... I was called Hotstuff back then ... I later found myself searching for a unique identity. One day I was drawing with chalk on the asphalt when I noticed the letter F in script was not only very outstanding but full of beauty and style. Then I started practising that letter with different names until I came up with this name and number; the name and number I came up with was Flint-707. Soon afterwards the legacy begins and the rest is history.“ (<http://www.hifiart.com.index.talk.html>, p. 2).

Dieser erste Transkriptionsausschnitt verdeutlicht, daß es in der Transaktion, wenn wir uns am tetradischen Bedeutungsmodell von Abbildung 1 orientieren, zwischen Person (FLINT-707) und Welt darum geht, kulturelle Handlungsangebote für bedeutungsschaffende Aktivitäten zu nutzen bzw. zu gestalten, über die FLINT-707 wiederum individuelle Handlungsmöglichkeiten generiert, aus denen er über vergegenständlichende oder selbstaktualisierende Aktivitäten immer wieder neue Möglichkeiten abzuleiten vermag, um sich selbst über Aneignungs- und Sinnstiftungsprozesse sein Selbst zu kultivieren. Dabei kommt FLINT-707 erstmal in eine vorstrukturierte Welt der kulturellen Angebote, die er sich dann mittels der erworbenen Fertigkeiten aneignet. Dabei verdeutlicht dieses Fallbeispiel den bei Simmel (1987) zentral herausgearbeiteten Konflikt zwischen Kulturbildung und Individuierung, wie er für die Moderne typisch ist. Sozialisation im Sinne der Aneignung kultureller Normen ist ein zwecks Kultivation notwendiger Prozeß, weil dieser der Person den Zugang zur Welt ermöglicht, die Person sich zunächst von sich selbst entfernt, sich entfremdet, um dann Teile dieser Welt intentional – orientiert am individuellen Sollen – umzudefinieren, d.h. anzueignen oder Sinn zu machen. Jenes Objekt, das ein subjektiv-funktional bewertetes Artefakt im Individuierungsprozeß ist, impliziert also sowohl Bestätigung wie Aufforderung und somit eine Möglichkeit zur Differenzierung, aber ebenso zur sozialen Integration, weil Individuierung auch immer eine Folge sozialer Zuschreibungen ist (Mead, 1934). Nicht in dem, worin sich Person und Welt gleich sind, sondern worin sie sich unterscheiden, bemißt sich letztlich der Eigenwert des Individuums, das heißt seine Individualität. Entlang dieser Argumentation ist zu vermuten, daß das, was FLINT-707 seine Unverwechselbarkeit gibt, die Bedeutungen sind, die er sich als Möglichkeiten zur Entwicklung seiner Individualität kultiviert:

„Soon writing your name in popular places showed that you really got around and led to people writing their names everywhere, in hallways, in schools on the desks, on the buses. I decided that

there had to be something more daring, more challenging and more impressive. What if I could paint on the side of the trains just like many of the other writers but with mad flavors? This feat would set me apart from the others as being a greater artist. So it was I set out to paint the iron horses that were there for the taking. As I conquered the underworld with ever growing and advanced strategies, I would often be found lurking into the purple hazes of New York's depths deep into the wee hours of the morning looking to find myself and my purpose here in life.“(<http://www.hifi-art.com.index.talk.html>, p. 2).

Der Fall von FLINT-707 verdeutlicht, daß sich Kultivation über das Experimentieren mit Grenzerfahrungen vollzieht. ‚Jenseits‘ der kulturell vorfindbaren, kulturell akzeptierten und damit konformen kulturellen Handlungsangebote eröffnet er sich jene Spielräume relativer Unterscheidbarkeit und Distanz zu anderen, die in den subjektiven Bedeutungen von Ich-Welt-Relationen als Handlungsmöglichkeiten der Individuierung und der Förderung persönlicher Eigenart erfahren werden. Das ist deshalb so, weil sich Vergegenständlichungen und Selbstaktualisierungen ‚jenseits‘ der Norm im Grad ihrer Unterscheidbarkeit vom Konformen abheben, weil sie abweichen von kulturellen Normen, damit zu heftigeren Reaktionen durch Andere, besonders durch gesellschaftliche Normenträger führen, folglich die Selbstreflexion der Person und das Bewußtsein um ‚ihre‘ Differenz, und demzufolge um ihre Eigenart beträchtlich intensivieren, kurz: Nicht in dem, worin sie sich gleich ist, sondern in dem, worin sie sich unterscheidet, bemißt sich die Eigenart der Person FLINT-707.

Verfolgen wir FLINT-707's Kultivation gleichsam ontogenetisch weiter (vgl. dazu Abbildung 4), so läßt sich diese, wie sie sich über die Transkripte rekonstruieren läßt, anhand des tetradischen Bedeutungsmodells analytisch folgendermaßen beschreiben (vgl. auch Lasley, 1995). Vermutlich startete auch FLINT-707 seine Graffiti Karriere in einer ersten Phase als Novize, über die er aber nichts berichtet. Er begann seine Laufbahn, indem er sich gleichsam wie viele andere seiner Kumpels in die Lehre erfahrener Graffiti-Künstler begibt, die auf seine Produkte reagieren. Dabei ist entscheidend, daß der Novize seinen eigenen Stil zu entwickeln vermag, um sich von anderen abzuheben. Diese Mentorenphase beschränkt sich räumlich in aller Regel auf das Wohnviertel.

In einer zweiten Phase, und hier setzen FLINT-707's Schilderungen ein, steigt der Novize zum Klecks-Jungen auf, wobei für die meisten diese Phase

bereits das Ende ihrer Graffiti-Karriere ist. Einzelne Wörter, die er auf die Straßen seines Wohnviertels sprayt, bilden dabei als Artefakte kulturelle Mediatoren seiner Individuierung.

„This very essence that letters, words, and symbols could be my building blocks to build my self and define my desperate, rebellious need to express myself. Graffiti spoke to me all this time line and said that these writings are more than threatening words of defiance, but a path, a spirit of voice, a true voyage to seeking my own identity.“([http://www.hifiart.com.index.talk.html](http://www.hifiart.com/index.talk.html), p. 3)

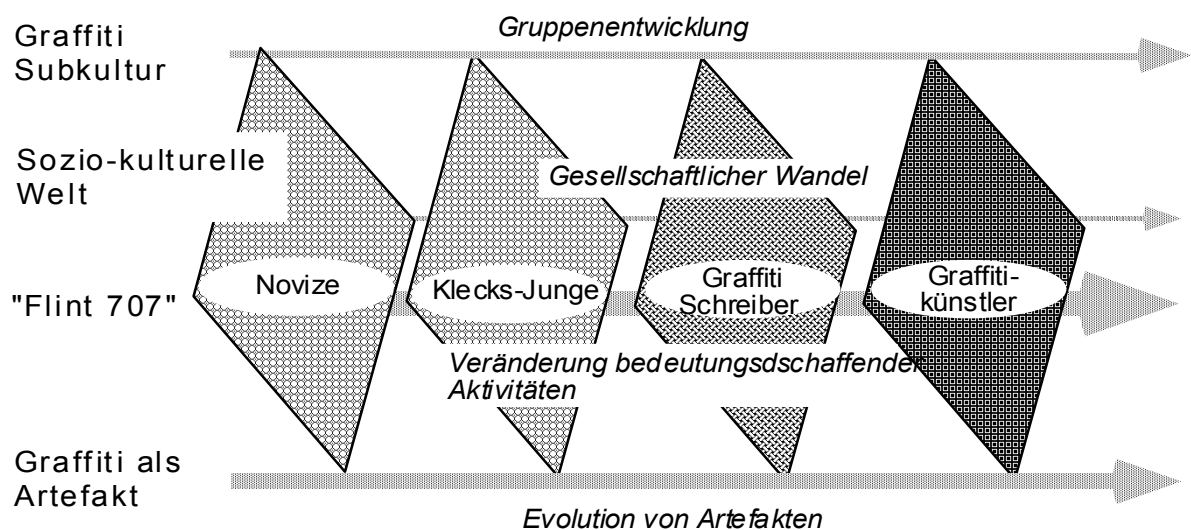


Abb. 4: Individuierung von FLINT-707 als Kultivation bedeutungsschaffender Aktivitäten

FLINT-707 ist fähig, seine Produkte bis zu einem gewissen Grade zu individualisieren. Damit kann er sich von anderen unterscheiden. Allerdings bedient er sich weiterhin der bestehenden kulturellen Angebote aus seiner Graffiti-Szene, mit denen er sich am meisten zu identifizieren vermag. Dennoch ist er bestrebt, die ausgewählten kulturellen Angebote in der ihm eigenen Weise umzuändern, so daß sie seiner Individuierung dienen, das heißt, ihn von seiner Bezugsgruppe unterscheidbar machen. Dazu zählt das Bemalen von Orten ‚jenseits‘ des Erlaubten wie Brücken, öffentliche Gebäude und besonders U-Bahn-Waggons. Genau diese illegalen Orte spielen eine symbolisch sehr bedeutsame Rolle innerhalb der Graffiti-Szene, weil sich darüber das Handlungspotential des Graffiti-Malers ausdrückt. Das heißt: Je riskanter die Orte und je größer die Öffentlichkeit der Anderen, die mit einem Graffito konfron-

tiert werden, eine desto breitere und differenziertere Beachtung ist ihm sowohl als Produzent als auch als Rezipient ‚seiner‘ Kultur sicher.

„One time I went bombing with my crew all night. And we got up on a wall that had been buffed and hadn't been hit in weeks and we killed it. We also got up on a billboard of Interstate 95 one of the biggest highways on the East Coast. Cops chased us and we walked about two miles to get away. And we chewed all the paint off of our fingers in case they caught up with us. A few days later our pieces were on the news on a graffiti story.“ ([http://www. Hifi-art.com.index. talk.html](http://www.Hifi-art.com.index.talk.html), p. 2).

Schafft ein Klecks-Junge diesen Schritt, dann gilt er als Graffiti-‚Schreiber‘. In einer letzten Phase steigt FLINT-707, dessen Werke mittlerweile gesellschaftlich als Kunst akzeptiert sind, zum Graffiti-Künstler auf. Dieser Aufstieg erlaubt ihm, in verschiedenen Werbebüros zu arbeiten und schließlich gründet er mit einigen Kumpels seine eigene Firma, die sich auf Graffiti an speziellen Objekten spezialisiert. Er schafft damit den Übergang vom Graffiti-Schreiber, der sich nachts mit Polizeistreifen rumschlagen mußte, zum gesellschaftlich anerkannten Graffiti-Künstler.

„If you ever do the very best in whatever you strive for in this life then eventually you will be recognized by someone who will help lead you into another level that you never thought possible. In my case this other level came in the form of gallery shows, television shows, books, video, and other media exposures. And in some case I have found people who were just so bewildered by lifes unfair crossroads to the point of vast dismay and disarray until they perished or eventually led themselves into a derilect lifestyle, so yes if it weren't for graffiti, many more crimes, would have resulted from the further neglect of artistic yet poor kids.“ ([http://www.hifiart.com. index.talk.html](http://www.hifiart.com.index.talk.html), p. 3)

4 Individuierung im ‚Schnittfeld‘ zwischen Person und Kultur

Kultiviert werden im Schnittfeld von Person und Kultur, so war die zentrale These, die ich in der Einleitung aufgestellt hatte, subjektiv-funktionale bzw. symbolische Bedeutungen, in denen eine Person ihre Ich-Welt-Relationen in Handlungsmöglichkeiten und damit als Optionen für ihre Individuierung kultiviert. Individualität bildet sich somit weder ‚innerhalb‘ noch ‚außerhalb‘ der

Person, sondern bildet sich in symbolischen Bedeutungen, in denen Person und Kultur wechselseitig einen tetradisch strukturierten ‚Raum‘ von Handlungsmöglichkeiten hervorbringen. Über Vergegenständlichungen und Selbstaktualisierungen schafft sich die Person die Möglichkeiten, teils ‚jenseits‘ der kulturellen Norm, über Aneignungen und kokonstruktive Sinnstiftungen Personen jene bedeutsamen Unterschiede und Distanzen zu anderen schaffen, die es ihnen ermöglichen, ihre Eigenheit immer wieder von neuem zu erfahren, zu reflektieren und zu entwickeln. Kultivierend schafft sich ein Graffiti-Sprüher sowohl seine Individualität als auch ‚seine‘ Kultur.

Anwenden ließe sich dieser theoretische Rahmen ebenso auf den Umgang mit anderen kulturellen Medien wie z.B. den Techno, worin sich die Raver ebenso zwecks Individuierung ihre eigene Welt kultivieren. Ein schönes Beispiel für die Kultivierung der Welt an die Individuierungsbedürfnisse von Personen ist die Berliner Love Parade. So wird die Berliner Innenstadt zu einer riesigen Open-Air-Discothek, wo die Techno-Kultur in allen Extremen zelebriert wird. Getanzt wird, so habe ich aus der einschlägigen Literatur entnommen (Henkel & Wolf, 1996), nicht in erster Linie der Musik halber. Diese scheint eher monoton und nichtssagend. Getanzt wird wegen der Grenzerfahrung. Die Raver wollen die Grenzen ihres eigenen Körpers erfahren, indem sie Ermüdungserscheinungen überwinden und die ganze Nacht im Rausch durchtanzen. Viele archaische Kulturen zelebrieren solche, teilweise Tage dauernde Tanzexzesse, um sich oft ohne Nahrung und Flüssigkeit in einen Zustand hineinzutanzen, der sie in Kontakt mit den Göttern, dem ‚Jenseits‘ bringen soll. Ähnlich wie beim nächtlichen Sprühen spielen sich auch in derartigen kulturellen Ritualen und teils extremen Grenzerfahrungen – auch ‚jenseits‘ des Daseins – , wie Bruner (1990) und Boesch (1991) vermuten, die zentralen Prozesse der wechselseitigen Hervorbringung von Person und Kultur und damit letztlich von Individuierung ab. Damit ist weniger gesagt, daß der Mensch Bedeutung schafft, als vielmehr, daß Menschsein Möglichkeiten schaffendes Handeln ist, und daß dieses Handeln Bedeutungsbildung zwecks Erfahrung und Entwicklung von Individualität ist.

Literatur

- Boesch, E. E. (1991): Symbolic action theory and cultural psychology. Berlin: Springer
- Bruner, J. (1990): Acts of meaning. Cambridge, M.A.: Harvard University Press

- Csikszentmihalyi, M./ Rochberg-Halton, E. (1981): The meaning of things. Chicago: Chicago University Press
- Dewey, J. (1934): Art as experience. New York: Capricorn
- Fend, H. (1994): Die Entdeckung des Selbst und die Verarbeitung der Pubertät. Bern: Huber
- Fuhrer, U. (1993): Living in our own footprints – and in those of others: Cultivation as transaction. Swiss Journal of Psychology, 52, 130-137
- Fuhrer, U. (in press): Cultivating minds: Identity as meaning-making practice. New York: Cambridge University Press
- Fuhrer, U./ Marx, A. (1998): Gebaute Umwelt als kultivierbarer und gesundheitsförderlicher Lebensraum für Kinder? In: E. Kals (Hg.). Umwelt und Gesundheit. Weinheim: Beltz – PVU, 199-213
- Fuhrer, U./ Josephs, I. E. (1998): The cultivated mind: From mental mediation to cultivation. Developmental Review, 2, 279-312
- Havighurst, R. J. (1948): Developmental tasks and education. New York: Mc Hay
- Henkel, O./ Wolff, K. (1996): Berlin underground: Techno und HipHop zwischen Mythos und Ausverkauf. Berlin: FAB Verlag
- Kagelmann, H. J. (1990): Graffiti. In: L. Kruse/ C. F. Graumann/ E. D. Lantermann (Hg.). Ökologische Psychologie. München: PVU, 541-547
- Kegan, R. (1982): The evolving self. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Lashley, J. R. (1995): New writing on the wall: exploring the middle-class graffiti writing subculture. Deviant Behavior, 16, 151-167
- Lerner, R. M./ Busch-Rossnagel, N. A. (Hg.) (1981): Individuals as producers of their development. New York: Academic Press
- Lohmann, G. (1993): The ambivalence of indifference in modern society. Marx and Simmel. In: L. W. Isaksen/ M. Waerness (Hg.). Individuality and modernity. Georg Simmel and modern culture. Bergen: Sociology Press Bergen, 41-142
- Lohmann, G. (1999): Der Schleier zwischen uns und den Dingen: Georg Simmels „Stilisierung“. In: U. Fuhrer/ I. E. Josephs (Hg.). Persönliche Dinge, Identität und Entwicklung. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 40-59

- Mead, G. H. (1934): Mind, self, and society. Chicago: University of Chicago Press
- Peirce, C. S. (1932): The collected papers of Charles S. Peirce. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Piaget, J. (1970): Genetic epistemology. New York: Wiley
- Rochberg-Halton, E. (1986): Meaning and modernity. Chicago: Chicago University Press
- Simmel, G. (1957): Die Großstädte und das Geistesleben. In: M. Landmann (Hg.). Georg Simmel, Brücke und Tor. Stuttgart: Enke, 227-242
- Simmel, G. (1987): Das individuelle Gesetz (Hg. von M. Landmann). Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Simmel, G. (1994): Philosophie des Geldes. Frankfurt a.M.: Suhrkamp (Orig. 1900)

Prof. Dr. Urs Fuhrer:	Otto-von-Guericke-Universität
	Magdeburg
	Institut für Psychologie
	PF 4120
	39016 Magdeburg

Zum Kulturbegriff in der Interkulturellen Musikpädagogik

1 Einleitung: Zur Notwendigkeit der Beschäftigung mit dem Kulturbegriff; Versuch einer Systematisierung

Fremde Lebensweisen, fremde Kulturen und fremde Musiken haben die Menschen zu allen Zeiten fasziniert, angezogen oder abgestoßen. Gegenwärtig aber kann man diese Begegnungen nicht mehr je nach Gusto und Abenteuerlust aufsuchen oder meiden, denn – ob durch Digitalisierung am Arbeitsplatz, durch weltweit agierende Konzerne, Migrationsbewegungen oder Tourismus: Die Welt ist zusammengerückt; ‚das Fremde‘ ist in den eigenen Alltag eingezogen. Mehr denn je ist heutzutage ein aufmerksamer und angemessener Umgang mit Andersartigkeit, Vielfalt und Differenz erforderlich.

Welchen Beitrag kann dazu die Schule leisten? Die intensive Diskussion um die Allgemeine Interkulturelle Bildung zeigt deutlich das Bemühen, die bisherige monokulturelle Ausrichtung von Schule zu überwinden, die einst mit dem kulturellen Selbstverständnis des Nationalstaates korrespondierte. In welcher Form die Interkulturelle Bildung stattfinden soll – ob z.B. als eigenes Fach oder als fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip – ist dabei umstritten.

Auch die Musikpädagogik hat reagiert und theoretische und praktische Konzepte zu einem interkulturellen Musikunterricht entworfen. „Interkulturelle Musikpädagogik im schulischen Musikunterricht sollte sich demnach auf *einschlägige Forschungsergebnisse*, vornehmlich auf die Auswertung von *Kenntnissen zur Migrantenkultur* und zur *Identitätsbildung* stützen. Sie knüpft an die *aktuelle gesellschaftliche Situation* an, ist *interdisziplinär* ausgerichtet und beruht auf einer *wissenschaftlich qualifizierten Auseinandersetzung* mit den *Musikkulturen der Welt*“ (Ullrich 1997:49)¹.

1 Hervorhebungen von der Verfasserin

Mit diesem Katalog werden eine ganze Reihe von Aufgaben umschrieben, die allerdings auf unterschiedlichen Ebenen liegen. Der Vergleich von Ton-skalen beispielsweise und der Vater-Tochter-Konflikt in einer türkischen Familie scheinen auf den ersten Blick in keiner Verbindung zu stehen. Dennoch gibt es einen Zusammenhang: Beide Themen können unter kulturellen Gesichtspunkten gedeutet werden. Doch mit dem jeweilig benutzten Kulturbegriff verbinden sich völlig unterschiedliche Implikationen und Vorstellungen darüber, was Kultur sein soll. Diese Unterschiede können zurückgeführt werden auf Denktraditionen und Verwendungsweisen aus verschiedenen anderen Wissenschaftsdisziplinen, die auf die Interkulturelle Musikpädagogik Einfluß genommen haben.

In vorliegendem Beitrag will ich nun versuchen, der Verunsicherung bzw. der Überforderung, dem ‚Alles-auf-einmal-machen-wollen‘, durch eine Systematisierung zu begegnen. Deshalb analysiere ich kritisch die Implikationen des jeweiligen Kulturbegriffes, wenn die Musik fremder Kulturen im Musikunterricht zwar in gemeinsamer interkultureller Absicht, aber mit höchst unterschiedlichen Zielsetzungen, Methoden und Herangehensweisen thematisiert wird. Meine Methode ist deskriptiv. Ich definiere nicht, was Interkulturalität ist oder sein sollte. Ich stelle vielmehr fest, daß in der musikpädagogischen Literatur unter der Überschrift ‚Interkulturalität‘ Unterschiedliches, auch sich Widersprechendes verstanden wird. Einige Ungereimtheiten können meines Erachtens auf verschiedene, zuweilen implizite Vorstellungen zum Kulturbegriff selbst zurückgeführt und begründet werden. Wenn heutzutage auch musikethnologische Konzeptionen unter die Überschrift ‚Interkulturelle Musikpädagogik‘ fallen², gehören diese musikethnologischen Ansätze selbstverständlich auch in den Bereich der Untersuchung. Bei meinem Versuch, die Materialien und Konzepte zu systematisieren, unterscheide ich drei Sichtweisen auf Kultur:

1. Interkulturalität als Begegnung von Kulturen: Kultur bezeichnet ein (ethnisches) Kollektiv;
2. Interkulturalität als Begegnung mit (fremden) Musiken: Kultur objektiviert sich in musikalischen Gegenständen;

2 Vgl. z.B.: Themenheft Interkulturelle Musikerziehung, Musik und Unterricht, 1993/22; oder: Varsanyi, Andras, in: Claus-Bachmann, Martina (Hg.) 1998

3. Interkulturalität als individuelle Verortungsmöglichkeit: Kultur bedeutet: ein Prozeß mit ‚offenen Grenzen‘.

Ich werde die drei Sichtweisen auf Kultur exemplarisch an Beiträgen zur *türkischen Musik* darstellen: Zum einen, um die Sichtweisen möglichst konkret am Material zu veranschaulichen, zum anderen, weil die türkische Musik unter allen drei Perspektiven für den Unterricht aufbereitet ist und daher gute Vergleichsmöglichkeiten gegeben sind. In den ersten beiden Kapiteln werden zunächst Unterrichtsmaterialien auf die zugrunde liegenden Vorstellungen zu Kultur analysiert. In den folgenden Reflexionen werden Traditionslinien des jeweils verwendeten Kulturbegriffes im Diskurs anderer Wissenschaftsdisziplinen verfolgt. Daraus werden schließlich Grenzen und Nutzen für eine pädagogische Perspektive abgeleitet. Im dritten Kapitel war es auf Grund der Materiallage sinnvoll, zuerst das Konzept (Transkulturalität) vorzustellen und anschließend seiner unterrichtspraktischen Anwendung nachzugehen. Der Exkurs „Stimmen türkischer Migranten“ zeigt, daß die Äußerungen der Migranten selbst in Kontrast stehen können mit dem Bild, das wir uns von ihnen machen. Um etwas über ihre subjektiven und individuellen transkulturellen Verortungen zu erfahren, müssen wir die „Stimmen der Migranten“ hören.

2 Interkulturalität als Begegnung von ‚Kulturen‘: Kultur bezeichnet ein (ethnisches) Kollektiv

2.1 *Analyse der Darstellung von türkischer Musikkultur in Unterrichtsmaterialien*

Im frühen Stadium der musikpädagogischen Thematisierung von türkischer Musik³ in interkultureller Absicht ging man davon aus, daß eine kongruente Beziehung zwischen türkischen SchülerInnen, türkischer Musik und türkischer Kultur bestünde. Da die meisten türkischen Arbeitnehmer aus Ostanatolien zugewandert waren, rückten die Vorstellungen des dörflichen Lebens und Brauchtums und der dort praktizierten Volksmusik in den Mittelpunkt des Interesses. Man setzte voraus, daß auch in der türkischen Gemeinschaft in Deutschland die heimatliche Kultur gepflegt würde, und wollte diese „kulturellen Ressourcen“ (Merkt 1993:5) im Unterricht aufgreifen. Die türkischen SchülerInnen sollten sich in der deutschen Schule nicht länger ‚fremd‘, son-

3 Etwa Mitte der 80er Jahre, z.B. Merkt 1984; Klebe 1983

dern durch die Berücksichtigung ihres persönlichen kulturellen Hintergrundes ernst genommen fühlen und dadurch selbstbewußter werden.

Wenn Interkulturelle Musikpädagogik in diesem Sinne als Unterrichtseinheit konzipiert wird, besteht die Gefahr, daß die Gegenüberstellung von abendländischer (Hoch-)Kultur und türkischer (Volks-)Kultur zu einer ungewollten Polarisierung und irreführenden Bewertung führen kann. Denn die Thematisierung abendländischer Kultur orientiert sich meist an kulturellen Objektivationen, also an Kunstwerken, die von türkischer Kultur aber an einer kulturellen Alltagspraxis. In diesem Sinne kritisierte der türkische Intellektuelle Tayfun, „daß noch die schlichteste Folklore kritiklos als politisch korrekte Gastarbeiterkultur hochgejubelt wurde“ (Greve 1998:55). Da allerdings die türkischen Kinderlieder, Volkslieder und Volkstänze vor allem für die Grundschule didaktisch aufbereitet werden, wo die Kunstwerk-Orientierung noch weniger ausgeprägt und auch deutsche Kinderlieder und Volkstänze ihren Platz haben, bleibt dieses Problemfeld realiter in Grenzen, verdient aber Aufmerksamkeit. In interkulturell konzipierten Unterrichtsvorschlägen aus den 90er Jahren wird die türkische Migrantenkultur in deutschen Großstädten berücksichtigt. Doch auch hier werden primär Veränderungen oder Bewahrung von Traditionen des Herkunftslandes thematisiert. Für weiterführende Schulstufen liegen keine entsprechenden Materialien⁴ vor. Das ist insofern ein Defizit, da gerade in der Pubertät eine für die Identitätsbildung notwendige bewußte Auseinandersetzung mit Traditionen sinnvoll wäre.

2.2 *Reflexionen zum Kulturrelativismus: Lob des kulturellen Unterschiedes oder Verdikt der kulturellen Unvereinbarkeit?*

Dem starken Bezug auf die Herkunftskultur und der Betonung, daß alle Kulturen gleichwertig seien und daß deren ‚Mitglieder‘ ein Recht darauf hätten, ‚ihre‘ Kultur kennenzulernen und zu pflegen, liegt eine kulturrelativistische Position zugrunde, die kurz erläutert werden soll. Denn gegenwärtig gibt es eine bedenkliche Tendenz, kulturrelativistische Positionen, die als Korrektive unbedachter Universalismen notwendig sind, in Ausgrenzungsstrategien umzu-deuten:

4 Eine – aus meiner Sicht – gelungene Ausnahme findet sich in: Hauptsache Musik, 9/10, 1997, S. 18-19

Die Forderung, alle Kulturen als gleichwertig anzuerkennen, richtet sich gegen ein eurozentrisches Weltbild. Sie setzt allerdings voraus, daß Menschen anhand des Kulturbegriffes in Gruppen zusammengefaßt werden können, die innerhalb der Gruppe kulturelle Gemeinsamkeiten aufweisen und sich nach außen von anderen Gruppen kulturell unterscheiden. Es ist nun kein großer Schritt, das „Lob des kulturellen Unterschieds“ in ein „Verdikt der kulturellen Unvereinbarkeit“ (vgl. Kaschuba 1995) weiterzuführen. Die kulturellrelativistische Forderung verlangt nämlich eine moralische Haltung zu einer Prämisse, die nicht grundsätzlich zutreffend ist. Es müßte im Einzelfall nachgefragt werden, was jeweils unter ‚Kultur‘ verstanden wird. Herder, auf den – nach Volker Schütz und Wolfgang Welsch – die Vorstellung des Kugel-Kulturmodells zurückgeht, dachte bei den Kultur-Kugeln an Nationalstaaten, Huntington an größere Kulturkreise, in der Interkulturellen Bildung sind oft ethnische Teilkulturen innerhalb einer Majoritätskultur gemeint. In diesem Modell also, wo Kulturen als in sich homogene Einheiten aufgefaßt werden, kann ihre Begegnung als Zusammenprall oder Zusammenstoß ohne große Umschweife zu dem Bild des „Clash of Civilizations“ (Huntington 1996) führen. Dabei soll die Interkulturelle Bildung helfen, das sanfte Aneinandervorbeigleiten der Kugeln zu regeln und im Falle eines Zusammenstoßes, ihn als Bereicherung der eigenen Kultur zu interpretieren. So liegt der eigentlich positiv klingenden Vorstellung, daß in einer ‚multikulturellen Gesellschaft‘ (auf die die Interkulturelle Bildung vorbereiten soll) alle Kulturen friedlich und in gegenseitigem Austausch miteinander leben, ein Kulturbegriff zugrunde, der Gefahr läuft, Toleranz einzuwerben für Differenzen, die er selbst erst erschafft. Somit ist er anfällig für ethnische und politische Ausgrenzungsstrategien und muß für moderne Gesellschaften in einer globalisierten Welt neu bedacht werden.

2.3 Grenzen und Perspektiven der kulturellrelativistischen Sichtweise auf Interkulturalität in der Musikpädagogik

Die Forderung der Interkulturellen Bildung, die Herkunftskulturen aller SchülerInnen einer Lerngruppe zu berücksichtigen, stößt somit an eine pragmatische und eine theoretische Grenze. Die pragmatische Grenze ist durch die Lehrperson gegeben, die unmöglich hinreichendes Wissen über alle Kulturen der Länder haben kann, aus denen die SchülerInnen (oder deren Vorfahren) kommen. Und es ist sicher kein Zufall, daß bisher nur für türkische SchülerInnen Unterrichtsmaterialien für ‚ihre‘ Musik vorliegen. Denn immer noch stellen türkische Kinder und Jugendliche die größte ‚ausländische‘ Gruppe dar.

Offensichtlich beruhen dagegen die zahlreichen didaktischen Aufbereitungen von asiatischer, afrikanischer oder lateinamerikanischer Musik nicht auf großer numerischer Präsenz von Kindern dieser Weltregionen in den Schulen. Dahinter steht vielmehr die Hoffnung auf eine Bereicherung der ‚eigenen‘ musik-kulturellen Praxis. Die theoretische Grenze entsteht durch die Infragestellung des zugrunde liegenden Kultur-Konzeptes. Vereinfacht gesagt: Es wird bezweifelt, daß die Tatsache des gemeinsamen Herkunftslandes der Eltern- oder Großelterngeneration ausreicht, die in Deutschland geborenen und sozialisierten Kinder als eine ‚Kultur‘ anzusehen, die gemeinsame musikalisch-kulturelle Praxen teilt, und daß es von daher sinnvoll sei, sie mit einer bestimmten Vorstellung ihrer Herkunftskultur zu konfrontieren.⁵

So besteht der Verdacht, das Konzept habe in eine Sackgasse geführt. Ich denke jedoch, daß es eine sinnvolle Möglichkeit gibt, die Herkunftskultur – auch ohne umfassende Kenntnisse der jeweiligen Kultur – zu thematisieren und dennoch eine Stigmatisierung zu vermeiden. Der Ausweg besteht darin, das vietnamesische Lied, den türkischen Tanz, die persische Flötenmelodie als ‚symbolische‘ Geste zu verstehen. Das heißt: ‚Ausländische‘ Kinder und Jugendliche benötigen nicht so sehr umfangreiche Kenntnisse über die Kultur des (groß-)elterlichen Heimatlandes; sie brauchen vielmehr die Anerkennung ihrer besonderen Lage hier in Deutschland. Dies stellt der Ethnologe Werner Schiffauer mit Blick auf die türkischen Migranten zutreffend fest: „Was nach Anerkennung heischt und der Anerkennung bitter bedarf, ist nicht die Nation oder auch Religion, sondern die besondere Lage, als *Türke in Deutschland* zu leben. Es geht um die Anerkennung der Prozeßhaftigkeit, der Komplexität und der Dynamik der Situation“ (Schiffauer 1997:151). Gerade die problematische Lage der Kinder und Jugendlichen, zwischen unterschiedlichen Zielvorstellungen aufzuwachsen⁶, bedarf der Aufmerksamkeit. Die besondere Situation muß erkannt und anerkannt werden, um stabile Identitätsbildungen zu ermöglichen und um der Ausbreitung fundamentalistischer Tendenzen⁷ entgegenzuwirken. Ich stelle mir vor, daß durch die symbolische Geste die Kinder und Jugendlichen sich wahrgenommen, aber nicht in die Pflicht genommen fühlen,

5 Vgl. dazu Merkt 1984, S. 189

6 Vgl. dazu z.B.: Popp 1994, Atabay 1994

7 Als fundamentalistisch bezeichne ich im weitesten Sinne jede Form von Extremismus, Ausgrenzung und Gewaltbereitschaft; vgl. Meyer, Thomas 1997: Kap.: Fundamentalismus. Moderner Identitäts-Wahn, S. 31-40

Kenntnisse über oder Vorlieben für die vermeintlich ‚eigene‘ Kultur zu entwickeln.

3 Interkulturalität als Begegnung mit (fremden) Musiken: Kultur objektiviert sich im musikalischen Gegenstand

In der Literatur zur Interkulturellen Musikpädagogik finden sich auch Unterrichtsmaterialien, die – wie eingangs erwähnt – nicht in einer ausländerpädagogischen, sondern eher in einer musikethnologischen Tradition stehen. Hier lassen sich Materialien zur Hochkultur und solche zur Alltagskultur unterscheiden. Die unterrichtliche Thematisierung von Volksmusik vor einem musikethnologischen Hintergrund wird – anders als in der im ersten Abschnitt formulierten Absicht – *nicht* mit den ‚kulturellen Ressourcen‘ der SchülerInnen begründet. Vielmehr wird Volksmusik als kulturelle Äußerung gesehen, die es wert ist, tradiert zu werden.

3.1 Analyse der Darstellung von türkischer Hochkultur (Kunstmusik) in Unterrichtsmaterialien

Es gibt nicht viele Unterrichtsvorschläge zur türkischen Kunstmusik: Zum einen wird sie dem arabisch/islamischen Kulturkreis zugerechnet, und zum anderen werden die für diese Musik ‚typischen‘ musikalischen Merkmale – wie Struktur und Ausdrucksqualitäten von Modi, Improvisationskunst – häufiger an indischer Musik exemplifiziert. In den vorliegenden Materialien wird der türkische bzw. arabisch/islamische Kulturkreis meist kurz vorgestellt; dann werden einzelne Aspekte herausgegriffen und durch weitere Informationen vertieft (Ornamentik, Muezzinruf, Aufführungspraxis, Tanz der Derwische, Tonsysteme). In einem älteren Ansatz wird versucht, die Musik zu analysieren und den kulturellen Hintergrund zu erklären, um so Sinn und Bedeutung der Musik *verstehbar* zu machen. Eine neuere Richtung bemüht sich, die Musik durch handlungsorientierte Impulse, *erfahrbar* zu machen. Der Anspruch des ersten Ansatzes ist in seiner Komplexität nicht einzulösen; denn die arabisch/islamische Kultur ist vielfältig und umfassend. Außerdem können wir ja auch für ‚unseren Kulturkreis‘ fragen, ob Sinn und Bedeutung eines musikalischen Kunstwerkes objektiv vorhanden sind und subjektiv adäquat erfaßt werden können. Wenn aber – im erfahrungsorientierten Ansatz – die Musik be-
wußt aus ihrem kulturellen Kontext gelöst wird und die SchülerInnen z.B. den

Ruf des Muezzin im Unterrichtsraum singen und dabei auf typische Intervalle achten sollen, bleibt eine gewisse Ratlosigkeit zurück. Denn unklar ist: *Was* erfahren die SchülerInnen *dabei*?

Schon in den 70er und 80er Jahren wurden solche Fragen diskutiert, wenn über die unterrichtliche Behandlung der sogenannten ‚außereuropäischen Musik‘ nachgedacht wurde. Damals wie heute war man sich einig, daß „Kompromierung, Verknappung, Straffung und Reduktion“ nötig seien, die aber nicht zur „entstellenden Verflachung“ führen dürfen (z.B. Klebe 1996). Allerdings empfand man damals wie heute diesen Kompromiß als unbefriedigend und die Problematik als ungelöst. „Interkulturelle Musikpädagogik ist dringend notwendig. Gleichzeitig ist sie nicht leistbar.“⁸

3.2 *Analyse der Darstellung von türkischer Alltagskultur (Volksmusik) in Unterrichtsmaterialien*

Bei der oben besprochenen Thematisierung von Kunstmusik (als kultureller Objektivation einer Hochkultur) steht als ‚Lernziel‘ das Verständnis der Musik im Vordergrund. Die musikalische Alltagspraxis fremder Kulturen hingegen wird im Unterricht angesprochen, wenn ‚kulturelle Ressourcen‘ bei den SchülerInnen vermutet werden (wie in Abschnitt 2.1 dargestellt) oder wenn anthropologische Erwägungen den didaktischen Konzepten zugrunde liegen. Diese anthropologischen Ansätze beziehen sich auf musikalische (Merkt 1993) oder kulturelle Schnittstellen (wie Formen der Vermählung) oder auf allgemein-menschliche Wesenszüge (wie Probleme der Identitätsfindung Jugendlicher), die man in allen Kulturen anzutreffen glaubt (vgl. Schormann 1996). Doch in einigen Konzepten herrscht ein Ungleichgewicht zwischen den Bemühungen, die kulturellen Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu thematisieren, und einer Fülle von Sachinformationen über die in der Türkei gepflegten musikalischen Traditionen (z.B. Klebe 1983, Linowitzki 1990). So scheinen sie *auch* in der Absicht verfaßt zu sein, über die türkische Volksmusik zu informieren, damit sie in Deutschland erhalten, tradiert und gepflegt wird.

Die Sorge, bestimmte musikalisch-kulturelle Äußerungen könnten verloren gehen, ist typisch für musikethnologische Traditionen. Schon der Begründer

8 Striegel, Ludwig (1998), S.4. Striegel bezieht sich bei dem Begriff Interkulturalität hauptsächlich auf die Vermittlung von Musik fremder Kulturen. Im weiteren Text interpretiert er diesen Widerspruch als Chance.

der ‚Vergleichenden Musikwissenschaften‘, Erich v. Hornborstel, befürchtete bei seinen Dokumentationen von ‚authentischer‘ Musik, „daß die rapide Ausbreitung der europäischen Kultur noch die letzten Spuren fremden Singens und Sagens vertilgt. Wir müssen retten, was zu retten ist, ... ehe wir in ganz Afrika Tarara-bum-diäh ... hören“ (Hornborstel 1905, 1975:270). Die alte Problematik taucht auch in den hier besprochenen Kontexten von Interkulturalität immer wieder auf: 1. Können oder sollen Traditionen unter veränderten gesellschaftlichen und ökonomischen Bedingungen erhalten werden und 2. kann und soll eine innere Entwicklung von außen beeinflußt werden? In den untersuchten Materialien wird der Einfluß der westlichen Musik durchweg negativ eingeschätzt. Es wird bedauert, daß sich die traditionelle Volksmusik, die den Alltag der TürkInnen in der Türkei (funktional eingebunden) begleitet hat und zum Teil immer noch begleitet, durch gesellschaftliche Modernisierungsschübe verändert.

3.3 *Reflexionen zu Verständnis- und Erfahrungsmöglichkeiten von ‚fremder‘ Musik*

Die Vergleichende Musikwissenschaft, die sich um 1900 als Wissenschaftsdisziplin etablierte, sah Musik als einen Text an, der gelesen bzw. gehört und verstanden werden kann. Doch sie erkannte bald: Da die Funktionsweise des Hörorgans bei allen Menschen gleich ist, sind Hörgewohnheiten und -praxen kulturell beeinflußt. Gleichwohl sei es möglich, sich ‚einzuhören‘ und den gemeinten musikalischen Sinn adäquat zu rezipieren, die ‚fremde‘ Musik somit zu *verstehen* (Stockmann 1992). Die Ethnomusikologie, die nach dem zweiten Weltkrieg in Amerika entstand, vertrat eine andere Ansicht: Eine Annäherung an fremde Musik sei nur möglich, wenn ihr jeweiliger funktionaler Zusammenhang und ihre Einbettung in den gesamtulturellen Kontext berücksichtigt, wenn die Musik *erfahren* würde (vgl. Nattiez 1997). So wie Ethnologen eine Zeitlang mit und unter den Menschen lebten, deren Kultur sie beschreiben wollten, schien es auch einigen Ethnomusikologen unabdingbar, von einheimischen Musikern zu lernen und die Musik vor Ort in ihren funktionalen Einbindungen zu erleben, um das Wesen dieser Musik zu begreifen.

Die Diskussion um eine angemessene Weise der Annäherung an eine fremde Musikkultur hat Problemfelder eröffnet: 1. Die Polarisierung von ‚Verstehen‘ und ‚Erfahren‘ scheint unangebracht. Denn wenn Verstehen mehr ist, als Daten und Fakten zu rezipieren, schließt es die Erfahrung immer mit

ein. 2. In der (musik-)ethnologischen Diskussion wurde deutlich, daß der Anspruch, fremde Musik adäquat zu erfahren, einen unabhängigen ‚metakulturellen‘ Standort voraussetzt, den es aber nicht geben kann (vgl. Ott 1998). 3. (Musik-)ethnologisch werden die Begriffe Kultur und Ethnie (auch: regional eingrenzbare Bevölkerungsgruppe) oft eng miteinander verzahnt. Dabei wird die jeweilige traditionale Musikkultur favorisiert. Und obwohl – aus historischer Distanz – interkulturelle Einflüsse mit Interesse betrachtet werden (zum Beispiel der Einfluß der arabischen Musik auf die spanische), wird der Einfluß der anglo-amerikanischen Musik auf die türkische dagegen als ‚Fauxpas‘ ge- deutet oder ignoriert.

3.4 Grenzen und Nutzen musikethnologischer Erkenntnisse für eine pädagogische Perspektive

Seit langem wird in der Musikethnologie/Ethnomusikologie über das Verstehen und Erfahren fremder Musik diskutiert. Diese Debatte und das Sachwissen der ethnomusikologischen Forschung müssen selbstverständlich auch von der Musikpädagogik rezipiert werden. Doch in gewisser Weise entschärft sich hier die Problematik. Denn wenn schon der ethnologische Forscher im fremden Land die dort praktizierte Musik und Kultur nicht adäquat erfahren kann, ist dies im Unterrichtszimmer erst recht nicht möglich und kann kein Unterrichtsziel sein, um das man sich ernsthaft bemühen sollte. Musiken, die aus ihren ursprünglichen kulturellen Zusammenhängen genommen und in deutsche Schulräume importiert werden, verändern zwangsläufig ihre Bedeutung und meistens auch sich selbst. Diese Tatsache ist nur dann problematisch, wenn der Blick auf Musik und Kultur primär ethnologisch und nicht pädagogisch ist. Denn ebenso wie es im Musikunterricht schon lange nicht mehr darum geht, dem vermeintlich ‚objektiven‘ Anspruch eines historisch-fremden klassischen Kunstwerkes ‚gerecht‘ zu werden – worum sich die zuständige Musikwissenschaft bemühen muß –, kann man im Unterricht einer geographisch-fremden Musik ‚gerecht‘ werden; das fällt in den Zuständigkeitsbereich der Ethnomusikologie. Eine pädagogische Perspektive müßte ihre inhaltlichen und didaktisch-methodischen Überlegungen am Lernenden selbst ausrichten. Zum Beispiel kann gefragt werden: Wie kann es gelingen, daß die SchülerInnen an einer ihnen fremden Musik neue musikalisch-ästhetische Erfahrungen machen können? Wie können sie motiviert werden, sich mit neuartigen Klängen und Rhythmen auseinanderzusetzen? Wie können sie interessiert werden, vertie-

fende Informationen über die Menschen zu bekommen, die diese Musik machen?

Ein weiteres Ergebnis der ethnomusikologischen Forschungen und Debatten sollte für die schulische Praxis berücksichtigt werden. Kulturen (ob Volk, Ethnie, Nation, musikalische Teilkultur oder wo auch immer die Grenzen gezogen werden) sind dynamische Gebilde, die sich permanent wandeln. Entsprechend ändern sich kulturbedingte musikalische Traditionen. Der Erhalt von Traditionen hängt daher nicht nur von ihrer kontinuierlichen Überlieferung ab, sondern auch davon, ob sie sich in veränderten Umwelten bestätigen, ob sie überflüssig werden oder ob sie modifiziert werden können. Manche verlieren ihre alltagsbedeutsamen Funktionen, bleiben aber symbolisch erhalten; andere verschwinden völlig, wieder andere entwickeln sich weiter. So kann es zu unerwarteten ‚Renaissancen‘ kommen, man denke an das musikalische Revival der Comedian Harmonists, die Wiederbelebung des kubanischen Son oder die Revitalisierung und damit auch Popularisierung der europäischen klassischen Musik. Und ebenso wenig wie zum Beispiel Westeuropäer entscheiden können, welche musikalischen Traditionen für eine Kultur außerhalb Westeuropas bewahrenswert sind, können und dürfen sie beurteilen, welche Traditionen die Menschen, die nach Deutschland immigriert sind, bewahren sollten oder nicht.

4 Interkulturalität als individuelle Verortungsmöglichkeit: Kultur bedeutet: ein Prozeß mit ‚offenen Grenzen‘

4.1 Entgrenzung von Kulturen im Konzept der Transkulturalität

Zur Begrifflichkeit:

In vorliegendem Beitrag gilt die Beschreibung eines *transkulturellen* Individuums (wie sie Volker Schütz im Anschluß an Wolfgang Welsch vornimmt) als ein mögliches Charakteristikum von *Interkulturalität*. Gemeint ist ein Individuum, das mehreren (musikalischen) Kulturen angehören kann, das kulturelle Grenzen durchschreitet und somit selbst kulturenübergreifend verfaßt ist. Diese transkulturelle Existenz eines Subjektes bezeichnet allerdings Wolfgang Martin Stroh (in seinem Beitrag „eine welt musik lehre“) als „multikulturelles Individuum“. Da wohl in absehbarer Zeit nicht zu erwarten ist, daß in der mu-

sikpädagogischen Diskussion die Begriffe multi-, inter- und transkulturell einheitlich verwendet werden, schlage ich hier den am meisten gebrauchten Begriff ‚interkulturell‘ als Oberbegriff vor, der alle möglichen in diesem Beitrag vorgestellten Spielarten (musik-ethnologische Orientierung, die Idee des transkulturellen Individuums) umfaßt.

4.1.1 Transkulturalität als Utopie - Re-Ethnisierung als Realität?

Bisher wurde gezeigt, daß einige Implikationen des Kulturbegriffes in der Interkulturellen Musikpädagogik geprüft, analysiert, differenziert und gegebenenfalls verworfen werden müssen. Sonst besteht die Gefahr, daß sich – auch ungewollt – veraltete, widerlegte, ja sogar ausgrenzende Ansichten unheilvoll auf pädagogische Prozesse auswirken. Doch die hier geführte Auseinandersetzung mit dem Kulturbegriff in der Interkulturellen Musikpädagogik soll über diese Kritik hinausgehen. Eine neue und konstruktive Sicht auf Kultur hat schon Volker Schütz mit Bezug auf den Philosophen Wolfgang Ivers in die musikpädagogische Diskussion eingebracht. Schütz' Begriff von Transkulturalität grenzt sich explizit von alten und überholten Kulturvorstellungen ab; er begründet sich durch die Bezugnahme auf das kulturelle Subjekt sowie auf die Prozeßhaftigkeit von Kultur. Transkulturalität versteht sich deskriptiv und weist auf die vorfindbaren Tatsachen hin, daß auf der ganzen Welt kulturelle (und musikalische) Gemeinsamkeiten bestehen und daß auch in beliebig kleinen Regionen eine große kulturelle (und musikalische) Vielfalt herrscht. Der Mensch – als ‚kultureller Mischling‘ – kann potentiell *durch* alle Kulturen hindurchgehen, denn er ist transkulturell verfaßt.

Die These von der Auflösung der Kulturen im Zeitalter der Postmoderne trifft jedoch auch auf Skepsis.⁹ Angesichts weltweiter, sogenannter kultureller Konflikte und von Re-Ethnisierungstendenzen scheint sie voreilig und utopisch. Nicht nur in den USA grenzen sich Menschen nach ethnischen Zugehörigkeitsgefühlen in einer scheinbar selbstgewählten Apartheidpolitik voneinander ab und begeben sich auf die Suche nach ihren kulturellen ‚roots‘. Auch in Deutschland bilden TürkInnen vor allem in Großstädten ethnische Kolonien, verbringen ihre Freizeit miteinander, heiraten untereinander. Die Tendenz, Formen der Integration, Toleranz oder der Kommunikation durch einen

9 Vgl. die Diskussion zum Vortrag von W. Ivers, dargestellt in: *Information Philosophie* 19/1991, S. 103 f

offensiv vertretenen Fundamentalismus abzuwehren, verschärft diese Lage noch.

Wolfgang Welsch sieht die Ursache für diesen Partikularismus in dem fehlgeschlagenen Programm des Multikulturalismus, dem die Vorstellung von ein- und abgrenzbaren Kulturen zugrunde liegt. Fatal habe sich ausgewirkt, daß der alte Kulturbegriff in Dienst genommen wurde, um die Notwendigkeit seiner Überwindung zu begründen (Welsch 1992:14). Welsch weist eindringlich darauf hin, wie wichtig ein angemessenes Kulturkonzept sei; denn Kulturbegriffe seien operative Begriffe, die ihren Gegenstand prägen: „In diesem Sinne ist die Realität von Kultur immer auch eine Folge unserer Konzepte von Kultur“ (Welsch 1994:13).¹⁰

4.1.2 Transkulturelle Binnenverfassung und innere Vielfalt

Die moderne Gesellschaft zwingt ihre Mitglieder dazu, Lebensplanungen selbst zu entwerfen und umzusetzen. Denn sie hält keine vorgefertigten Rollenbilder, Identitätskonzepte oder Statuszuweisungen bereit. So scheint jeder einzelne Mensch mehr denn je selbst verantwortlich zu sein für das Gelingen seiner äußerlichen und inwendigen Existenz. Doch nicht alle Menschen fühlen sich den hohen Anforderungen der modernen Gesellschaft gewachsen, können sie nicht umgehend und in gleicher Weise bewältigen. Anstatt selbstbewußt einen individuellen Lebensentwurf auszubilden, scheint es vielen verlockender, sich in eindeutige Rollen und klare Regeln eines Kollektivs einzuordnen. Solche vorgefertigten Strukturen, mit denen auch kollektive Verteilungskämpfe besser geführt werden können, finden sich zunehmend bei ethnisch oder national definierten Gruppierungen.

Auch Jugendliche suchen in der Pubertät verstärkt nach einer gruppengestützten Identität (Schütz 1996:100). Dennoch fühlen sie sich verschiedenen Teilkulturen zugehörig, mit denen sie ‚geteilte Alltagspraxen‘ und ‚geteilte Symbolik‘ verbinden. Daher stellt die individuelle kulturelle Verortung hohe Anforderungen an die eigene Fähigkeit, sich selbst als vielfältig, uneindeutig, ja sogar widersprüchlich zu akzeptieren. In der Debatte um Identitäts-Entwürfe werden die hohen Ansprüche an die Subjekte betont, die das „Konzept der

10 Anders z.B. Claus Leggewie (1994, S. 48ff), der Ethnizität nicht als „Fehlleitung von Modernisierungskonflikten“ sieht, sondern als „Produkt und Begleiterscheinung der Modernisierung“

Person als eines dynamischen Systems vielfältiger Selbste“ entwirft (Bilden 1997:247). Ebenso wie das transkulturelle Konzept die Anerkennung der eigenen transkulturellen Binnenverfassung erfordert, setzt eine moderne Identitätsbildung die Anerkennung der inneren Vielfalt voraus: „Die *eigene innere Vielfalt* zu *akzeptieren* und eine *Vielzahl von Formen des Individuum-Seins* zu *akzeptieren* ist meines Erachtens eine Voraussetzung, um mit Pluralität in der Gesellschaft leben zu können, ohne rigide unterordnen und ausgrenzen zu müssen“ (Bilden 1997:229).

Transkulturalität – in diesem Verständnis – und die Kritik an veralteten oder einseitig fachwissenschaftlich orientierten (musik-)ethnologischen Vorstellungen erfordern, musikalische Praxis, Kultur und Ethnie/Nationalität zu entkoppeln. Sie stehen nicht in einem kongruenten Verhältnis zueinander. Dennoch ist nicht zu bestreiten, daß die drei Bereiche miteinander korrespondieren und sich gegenseitig beeinflussen können. Ein Beispiel: Ein türkischer Jugendlicher glaubt sich erfolgreich in die deutsche Gesellschaft integriert, doch er hört am liebsten Arabesque-Musik. Es mag einen anderen türkischen Jugendlichen geben, der sich eher als türkisch sozialisiert beschreiben würde, doch ausschließlich englischen Mainstream hört. Ebenso wahrscheinlich ist es, daß ein türkischer Jugendlicher aufgrund von politisch und gesellschaftlich empfundener Zurückweisung, die eine offene Identitätsbildung gerade verhindert, sich zurückzieht in traditionelle Identitätskonzepte¹¹ und Musik mit englischen Texten prinzipiell ablehnt. Es ist kaum verwunderlich, daß dies häufig der Fall ist. Denn die allgemeinen Faktoren, die – nach Bilden – ein modernes Identitätskonzept verhindern, scheinen geradezu charakteristisch zu sein für die Situation von MigrantInnen in Deutschland: „Zerstörerisch wirken gesellschaftliche Bedingungen, die den Menschen die soziale Anerkennung als wertvolles und nützliches Mitglied der Gesellschaft versagen – wie dauernde oder häufige Arbeitslosigkeit, soziale Isolation, Erfahrung von Ausgrenzung, Demütigung, Machtlosigkeit, Hin- und Hergeschoben werden“ (Bilden 1997: 247). Ob Jugendliche tatsächlich aus dem vielfältigen Angebot kultureller oder identitätstiftender Anschlußstellen wählen können, das hängt entscheidend davon ab, ob die Gesellschaft einen strukturellen Rahmen bietet, der für alle Menschen in gleicher Weise vorhanden ist: „Qualität und Ergebnis der Identitätsarbeit hängen von den Ressourcen (durchaus auch ein verharmlosender Begriff für die Machtthematik) einer Person ab, von individuell-biogra

11 Siehe dazu Heitmeyer 1997

phisch fundierten Kompetenzen über die kommunikativ vermittelten Netzwerkressourcen bis hin zu gesellschaftlich-institutionell vermittelten Ideologien und Strukturvorgaben“ (Keupp 1997:34/35).

4.2 Transkulturalität in der Musikpädagogik und die Orientierung an musikalischen Anschlußstellen

Das transkulturelle Konzept, wenn es sich auf musikalische Praxen bezieht, läßt die politischen oder gesellschaftlichen Implikationen des Kulturbegriffes unberücksichtigt. Es orientiert sich an der Musik und an den mit ihr verbundenen Möglichkeiten, die Vorlieben und Bedürfnisse Jugendlicher im Musikunterricht aufzugreifen. Durch die konkrete musikalische Erfahrung wird es ihnen ermöglicht, ihren Spielraum im Umgang mit Musik zu erweitern. Volker Schütz vermutet dabei interessanterweise, daß den heutigen Jugendlichen die afrikanische Musik in vielerlei Hinsicht näher ist als die europäische Klassik. Im Gegensatz zur klassischen Musik und ihrer Rezeption (geprägt durch Schriftlichkeit, durch Körperferne und durch die Ideologie der bürgerlichen Mittel- und Oberschicht) bevorzugten und schätzten heute Jugendliche und auch Erwachsene 1) rhythmisch prägnante Musik, 2) die körpersinnliche Erfahrung von Musik, 3) eine zyklische Ablaufform, 4) die soziale Seite von Musik (Schütz 1998, S. 4). Schütz berichtet von seinen Erfahrungen in Lehrerfortbildungen: Als Folge einer positiven Erfahrung mit schwarzafrikanischer Musik erwache in der Regel ein hermeneutisches Interesse „an den hinter diesen kulturellen Formen stehenden Menschen, ihrer Philosophie, ihrer Religion u.ä.“ (Schütz 1996b:81). Doch das weiterführende Interesse sei nicht Ziel des Musikunterrichts, sondern eine persönliche und individuelle Entscheidung. Im Musikunterricht sollen die vielfachen musikkulturellen Anschlüsse, über die die SchülerInnen bereits verfügen, bewußt gemacht werden; es sollen Erfahrungsmöglichkeiten geboten werden, ihre Umgangsformen mit Musik zu erweitern.

4.3 Grenzen der musikalischen Anschlußstellen in türkischer Musik?

Die von Schütz genannten Bevorzugungen und Wertschätzungen bestimmter musikalischer Praxen drücken gegenwärtige Vorlieben unserer Gesellschaft aus; keineswegs dürfen sie als musikalisch-anthropologische Universalien verstanden werden. Denn in den 70er Jahren wurden Innerlichkeit, meditative Praktiken und Improvisationskunst besonders geschätzt, die kulturelle An-

schlüsse nach Südostasien boten. Für mich stellt sich hier die Frage, ob es auch Unterrichtsmaterialien oder musikpädagogische Beiträge gibt, die das transkulturelle Konzept im Zusammenhang mit türkischer Musik anwenden. Ich habe drei Beiträge gefunden, die einer solchen Auffassung nahestehen. Der eine beschäftigt sich – explizit im transkulturellen Sinne – mit dem orientalischen Bauchtanz (Tamara Kurz 1998), der zweite mit dem Volkstanz Ciftetelli (Dorit Klebe 1997) und der dritte mit „Löffelspielen“, einer rhythmischen Begleitform mit Holzlöffeln (Dorit Klebe 1992). Der orientalische Tanz richtet sich hauptsächlich an Schülerinnen und ist in der korrekten Ausführung sehr anspruchsvoll; der Ciftetelli dagegen ist ein unkomplizierter und freier Tanz mit einigen wenigen Grundbewegungen, der auch musiziert wird und im Unterricht zu einer erfolgreichen musikalischen Erfahrung führen kann. So gelungen diese Vorschläge scheinen, so ist der Ertrag quantitativ gering.

Auf einem anderen Gebiet aber gibt es erstaunliche Ergebnisse: Bei den (künstlerischen) Äußerungen der Migranten selbst. Sie sind heterogen, reflektieren ihre besondere Situation oder fühlen sich ‚ganz normal‘. Sie leisten einen unverzichtbaren Beitrag, wenn man kulturellen Wandel beschreiben und verstehen möchte. In diesem Abschnitt werden keine Implikationen von Kulturbegriffen aus der Interkulturellen Musikpädagogik analysiert. Insofern fällt er aus der Systematik heraus und ist als Exkurs angelegt. Er will uns nicht übersehen lassen, daß auch Migranten sich individuell und selbstbewußt kulturell verorten können.

4.4 Exkurs: Stimmen türkischer Migranten

Die türkische Migrantenkultur wird (neben den endlosen Kopftuch- und Kurdendebatten) weniger in musikpädagogischen Materialien als vielmehr in der Wochen- oder Tagespresse dargestellt. Dort hört man auch andere Töne als die des soziokulturellen Betroffenheits-Diskurses. Die „Zeit“ berichtet zum Beispiel regelmäßig über Leben und Werk des Kieler Schriftstellers Feridun Zaimoglu, der Günther Grass verehrt und der sich angesichts von ostanatolischer Folklore fragt: „Was hat der Scheiß mit meinem Leben zu tun?“, der sich gegen alle Formen der ethnischen Zuschreibung wehrt (auch die der „Multikultifotzen“ und „Feldforscher“) und nichts von der Identitätsdebatte hält: „Dieses Schwindelwort von der Identität ist der Dreh- und Angelpunkt des westlichen Bewußtseins. Bullshit! Es gibt keine Identität. Wurzeln, Verortung, alles

Dreck. Identitätskrise, lächerlich.“¹² Aus der „Süddeutschen“ erfährt man, daß der Hannoveraner Mustafa Gündogdu 1998 für die höchste Auszeichnung der Musikbranche, den Grammy, nominiert war; in Stadtmagazinen wie der Hamburger „Szene“ oder der Berliner „Zitty“ wird die florierende türkische Disco- und Dancekultur beschrieben und die großen türkischen Popstars wie Tarkan oder Sezen Aksu werden porträtiert. Bestimmt kann es für das Selbstbewußtsein und damit auch für die Identitätsfindung türkischer SchülerInnen bedeutsam sein, daß Tarkan große Konzertsäle füllt, daß es Sezen Aksu durch ihre Popularität möglich war, trotz Zensur ein Lied für die kurdischen Mütter zu singen, deren Söhne im Krieg gefallen sind. Ironisch-abwertende Töne im musikpädagogischen Sprachduktus, wenn es um türkische Popmusik geht, scheinen mir dabei allerdings wenig förderlich.

In einigen Unterrichtsmaterialien, die sich nicht explizit mit türkischer Musikkultur beschäftigen, habe ich Dokumentationen musikalischer Praxen gefunden, die in frappanter Eindeutigkeit eine Form kulturellen Selbstverständnisses türkischer SchülerInnen deutlich machen. In einem Beispiel¹³ wird über die Produktion eines HipHop-Stückes berichtet, bei der die SchülerInnen die Texte selbst verfaßt und zu einem ‚instrumental mix‘ von CD aufgeführt haben. Es scheint dabei zu einer der seltenen Begebenheiten gekommen zu sein, in der sich die SchülerInnen mit den Lehrzielen identifizieren konnten. Türkische SchülerInnen konnten ihre Affinität zum HipHop – als Underground-Kultur – ausleben und ihren eigenen Problemen eine ästhetische Form geben:

„Ich komme nach Hause, meine Frau schreit,/ alle meine sechs Kinder auch weint./ Egal, ich gehe in Café und trinken cay,/ scheiße Dortmund besiegt Galatasaray./ Ich kommen nach hause mit die Bahn,/ da kommt ein besoffener/ Mann und setzt sich nebenan,/ er sagen öff du Knoblauch stinken,/ ich sagen hastirlan, du stinken von trinken.... Ahmed bleib mal locker,/ Ahmed bleib mal cool,/ Ahmet, warum lachst du nicht? Ey! Lach ich oder was?“

12 Vgl.: Lottmann, Joachim 1999, S. 83

13 Eberhard, Arno 1998, S. 31-35

5 Zusammenfassung

In vorliegendem Beitrag wurden Unterrichtskonzepte und -materialien sowie theoretische Erörterungen zur Interkulturellen Musikpädagogik – am Beispiel der Thematisierung von türkischer Musik – kritisch analysiert. Es wurde gezeigt, daß die vielen unterschiedlichen Themen, Inhalte, Unterrichtsziele und methodisch-didaktischen Annäherungen innerhalb der Interkulturellen Musikpädagogik auf unterschiedliche Vorstellungen und Begriffe von ‚Kultur‘ selbst zurückzuführen sind. Dabei wurden drei Sichtweisen auf Kultur systematisch unterschieden: Kultur als (ethnisches) Kollektiv, Kultur als Manifestation im musikalischen Objekt und Kultur als Prozeß mit ‚offenen Grenzen‘. Innerhalb dieser Sichtweisen wurde der jeweilige Kulturbegriff auf seine Grenzen und seine weiterführenden Perspektiven für eine pädagogische Praxis befragt. Als moribunde, wiewohl immer noch anzutreffende Ansichten und Ideen zu Kultur erwiesen sich dabei folgende Punkte:

- Kulturen sind Gebilde, die in sich homogen, nach außen abgrenzbar und miteinander unvereinbar sind;
- Kultur, Ethnie (oder Nation) und Musik stehen in einer kongruenten Beziehung;
- Musik ist auf einen bestimmten kulturellen Zusammenhang angewiesen oder festgelegt;
- Menschen, die zwischen ‚Kulturen‘ wechseln, erleiden zwangsläufig einen Kulturschock und neigen zu deviantem Verhalten;
- kulturelle und musikalische Praxen müssen auf jeden Fall erhalten und tradiert werden;
- ‚kulturelle Objektivationen‘ und ‚kulturelle Alltagspraxen‘ können (unbeabsichtigt) in komparative Zusammenhänge gestellt werden.

Auf der anderen Seite erwiesen sich die folgenden Bestimmungen von Kultur als sinnvoll und weiterführend für eine pädagogische Praxis:

- Kulturen wandeln sich und müssen als Prozeß begriffen werden;
- Menschen sind heutzutage kulturelle Mischlinge und können an verschiedenen Kulturen teilhaben;
- Jugendliche bedürfen in ihren individuellen kulturellen Verortungen und Identitätsbildungen besonderer Anerkennung;

- SchülerInnen sollen in Unterrichtsprozessen in der Erweiterung ihrer musikalischen und kulturellen Erfahrungen und Praxen unterstützt werden;
- eine Interkulturelle Musikpädagogik darf hinter dieses moderne Verständnis eines Kulturbegriffes nicht zurückfallen.

Vor diesem Hintergrund zeigt die (in Abschnitt 4.4) beschriebene HipHop-Produktion *eine* mögliche Perspektive Interkultureller Musikpädagogik. Das dabei zugrunde liegende Kulturkonzept fragt nach den jeweils geteilten Lebenspraxen und Symbolen der SchülerInnen und ermöglicht, daß sie ihre individuellen oder kollektiven kulturellen Verortungen ästhetisch verarbeiten und reflektieren. Es erkennt die besondere Lage der ‚Inländer mit türkischen Eltern‘ an, ohne sie auf eine bestimmte Identität festlegen zu wollen. Auch die anderen drei hier beschriebenen Varianten Interkultureller Musikpädagogik können zum aufmerksamen und angemessenen Umgang mit Andersartigkeit, Vielfalt und Differenz beitragen. Dabei muß aber hinreichend geklärt sein, ob Interkulturalität sich auf die Vermittlung von Inhalten bezieht (Kunstmusik, Volksmusik, Instrumentenkunde etc.) oder auf die methodische Bewußtmachung musikalisch-kultureller Anschlüsse zwischen verschiedenen Teilkulturen oder auf das kulturelle Selbstverständnis einzelner Schüler. Die unterschiedlichen Zielvorstellungen dürfen nicht vermischt und in unreflektierte Zusammenhänge gebracht werden.

Dem ersten Versuch einer Orientierung und Systematisierung müssen weiterführende Überlegungen folgen. Denn wenn der Kulturbegriff unbeachtet, unwissenschaftlich, unreflektiert und nur alltagssprachlich gebraucht wird, können gutgemeinte Vermittlungsversuche von fremder Musik, fremder Kultur oder fremden Menschen in ihr Gegenteil umschlagen – nämlich in Abwertung, Stigmatisierung und Ausgrenzung. Denn – um noch einmal an das Wort von Wolfgang Welsch zu erinnern – „die Realität von Kultur (ist) immer auch eine Folge unserer Konzepte von Kultur“.

Literatur (Auswahl)

Allgemein:

Atabay, İlhami (1994): Ist dies mein Land? Identitätsentwicklung türkischer Migrantenkinder und Jugendlicher in der Bundesrepublik. Pffaffenweiler

- Bilden, Helga (1997): Das Individuum – ein dynamisches System vielfältiger Teil-Selbste. In: Keupp/ Höfer (1997), 227-249
- Böhle, Reinhard C. (1996): Interkulturell orientierte Musikdidaktik. Frankfurt/M.
- Information Philosophie 19/1991: Interkulturalität. Die Tagung der deutschen Gesellschaft für phänomenologische Forschung, 102-109
- Heitmeyer, W./ Müller, J./ Schröder, H. (1997): Verlockender Fundamentalismus. Frankfurt/M.
- Huntington, Samuel P. (1996): Kampf der Kulturen. Die Neugestaltung der Weltpolitik im 21. Jahrhundert. München
- Kaschuba, Wolfgang (1995): Kulturalismus: Vom Verschwinden des Sozialen im gesellschaftlichen Diskurs. In: W. Kaschuba (Hg.). Kulturen-Identitäten-Diskurs. Perspektiven Europäischer Ethnologie, Berlin, 11-30
- Keupp, Heiner (1997): Diskursarena Identität: Lernprozesse in der Identitätsforschung. In: Keupp/ Höfer
- Keupp, Heiner/ Höfer, Renate (Hg.) (1997): Identitätsarbeit heute. Frankfurt/M.
- Leggewie, Claus (1994): Ethnizität, Nationalismus und multikulturelle Gesellschaft. In: Helmut Berding (Hg.). Nationales Bewußtsein und kollektive Identität. Frankfurt/M., 46-65
- Lottmann, Joachim (1999): Kanak Attack! Die wilden Bücher des Feridun Zaimoglu. In: Zeitpunkte 2, 82-85
- Meyer, Thomas (1997): Identitäts-Wahn. Die Politisierung des kulturellen Unterschieds. Berlin
- Nattiez, Jean Jaques (1997): Zu den Beziehungen zwischen historischer Musikwissenschaft und Ethnomusikologie. In: C.H. Mahling/ St. Münch (Hg.). Ethnomusikologie und historische Musikwissenschaft – Gemeinsame Ziele – gleiche Methoden? Tutzing
- Ott, Thomas (1998): Unsere fremde Musik. In: Birgit Jank/ Jürgen Vogt (Hg.). Ästhetische Erfahrung und ästhetisches Lernen. Hamburg, 137-152
- Schiffauer, Werner (1997): Fremde in unserer Stadt. Zehn Essays über Kultur und Differenz. Frankfurt/M., 144-156

- Schormann, Carola (1996): Musikdidaktik und außereuropäische Musik: Der interkulturelle Imperativ. In: Böhle, 12-22
- Schütz, Volker (1996a): Schwierigkeit bei der Verständigung über Musik in Zeiten der Transkulturalität. In: T. Ott/ H. v. Loesch: Musik befragt, Musik vermittelt. P. Rummenhölter zum 60. Geburtstag. Augsburg, 91-105
- Schütz, Volker (1997b): Über das außergewöhnliche Interesse von Musikpädagogen an schwarzafrikanischer Musikkultur. In: Böhle (1996), 76-83
- Schütz, Volker 1997: Interkulturelle Musikpädagogik. Musik und Bildung 5
- Schütz, Volker (1998): Transkulturelle Musikpädagogik. In: Martina Claus-Bachmann: Musik transkulturell erfahren, Bamberg, 1-6
- Striegel, Ludwig (1998): Interkulturelle Musikpädagogik, Musik und Unterricht 50, 4-5
- Ullrich, Almut (1997): Musikunterricht in einer multikulturellen Gesellschaft. In: Siegmund Helms/ Reinhard Schneider/ Rudolf Weber: Handbuch des Musikunterrichts 1. Kassel, 49-56
- Varsanyi, Andras (1998): Gamelan Bali – eine exotische Musikkultur hören, sehen, erleben. Ein kulturerschließendes Modell. In: Claus-Bachmann, 13-28
- Welsch, Wolfgang (1992): Transkulturalität. Lebensformen nach der Auflösung der Kulturen. In: Information Philosophie, Mai 2, 5-20
- Welsch, Wolfgang (1994): Transkulturalität. Zur veränderten Verfassung heutiger Kulturen. In: Das Magazin, hg. v. Wissenschaftszentrum NRW, 3, 10-13

Zur türkischen Musik: Aufsätze

- Bax, Daniel (1998): Liebe, Leid und Lastwagenfahrer. In: TAZ vom 4./5.4 1998, 14
- Böhle, Reinhard C. (Hg.) (1996): Aspekte und Formen Interkultureller Musikpädagogik. Frankfurt/M.
- Böhle, Reinhard C. (1996): Die moderne türkische Arabesk-Musik zwischen Unterhaltungsindustrie und traditioneller Volks- bzw. Kunstmusik. In: Böhle, 84-93

- Breckhoff, Werner (1982): Türkische Musik in unserer Stadt. In: G. Kleinen (Hg.). Jahrbuch für Musiklehrer Nr.3, Lilienthal. 155-161
- Eberhard, Arno (1998): HipHop, eine Jugendkultur aus dem Underground im Klassenzimmer. In: Musik und Unterricht 52, 31-35
- Greve, Martin (1994): Berlin´de Türk Müzigi. In: Zitty (Berliner Stadtmagazin) 17, 9-17
- Greve, Martin (1997): Alla turca. Berliner Musik aus der Türkei. hg. von der Ausländerbeauftragten des Senats, Berlin
- Greve, Martin (1998): Die Suche nach der Synthese. Neue türkische Musik in Deutschland. In: Neue Zeitschrift für Musikpädagogik 1, 54-55
- Kanak Attak (1999): Dieser Song gehört uns. In: TAZ vom 28.1. 1999
- Kaya, Ahmed (1996): Aktivitäten mit türkischer Musik. In: Böhle, 108-111
- Kiss, Ilona (1998): Oriental beats. In: Szene Hamburg 11/98, 18-27
- Klebe, Dorit (1983): Türkische Volksmusik. Informationen, Beispiele, Anregungen. Pädagogisches Zentrum Berlin. Berlin: Pädagogisches Zentrum
- Klebe-Wontroba, Dorit (1990): Aus fremden Ländern ... Beispiele bi- und multikultureller Erziehung im Musikunterricht der Primarstufe, in: Musik und Bildung 9/10, 550-553
- Klebe-Wontroba, Dorit (1992): Löffel-Spiele. In: Musik und Bildung 1, 11-14
- Klebe, Dorit (1996): Türkische Musik im Unterricht. In: Böhle, 94-107
- Klebe, Dorit (1997): Tanzvergnügen in der Großstadt. Städtische türkische Musik. In: Musik und Bildung 5, 26-33
- Korte, Claudia Maria (1993): Interkulturell, nicht folkloristisch. Anmerkungen und Anregungen zur türkischen Musik. In: Musik und Unterricht 22, 15-20
- Kurz, Tamara (1998): Paillettenglanz und Schleierzauber – Orientalischer Tanz mit Schülerinnen. In: Claus-Bachmann, 29-38
- Linowitzki, Helke (1990): Volksmusik aus der Türkei. In: Musik und Bildung 9/10, 544-549
- Linowitzki, Helke (1991): Interkulturelle Aspekte. Türkische Volksmusik. In: Karl-Heinrich Ehrenforth: In Grenzen – über Grenzen hinaus. Mainz, 61-74

- Merkt, Irmgard (1983): Deutsch-türkische Musikpädagogik in der BRD. Berlin
- Merkt, Irmgard (1984): Musik mit ausländischen Kindern. In: Willi Gundlach (Hg.). Handbuch – Musikunterricht – Grundschule. Düsseldorf, 284-292
- Merkt, Irmgard (1993): Interkulturelle Musikpädagogik. In: Musik und Unterricht 22, 4-7
- Merkt, Irmgard (1995): Türkische Musik. In: Neue Musikzeitung 44.2, 47-48
- Popp, Ulrike (1994): Geteilte Zukunft. Lebensentwürfe von deutschen und türkischen Schülerinnen und Schülern. Opladen
- Reiche, Jens-Peter/ Hansen, Ingrid/ Meier, Jürgen (1980): Musik in der Türkei. Ein Erfahrungsbericht. In: Musik und Bildung 12, 752-765
- Schudack, Achim (1996): Musik und Identität, Identität und Ausdruck. In: Musik und Bildung 2, 24-28
- Stockmann, Erich (1992): Ethnomusicology in Berlin. In: M.P. Baumann u.a.: European Studies in Ethnomusicology. Wilhelmshaven, 13-15

Schulbücher:

- Prinz, Ulrich/ Scheytt, Albrecht u.a (Hg.) (1995): Musik um Uns, ab Klasse 9. Stuttgart: Metzler
- Prinz, Ulrich/ Scheytt, Albrecht u.a (Hg.) (1996): Musik um Uns, Sek II. Hannover: Metzler/ Schroedel
- Binkowski, Bernhard/ Hug, Manfred u.a. (Hg.) (1991/2): Musik um Uns, 11.-13. Schuljahr. Stuttgart: Metzler
- Scheytt, Albrecht/ Kaiser, Johannes u.a. (Hg.) (1994): Musikland 3, ab Klasse 9. Stuttgart: Metzler
- Lugert, Wolf Dieter (Hg.) (1993): Musik hören machen verstehen 2, ab Klasse 7. Hannover: Metzler
- Knapp, Walter/ Kraus, Egon u.a. (Hg.) (1983): Musik im Blickfeld, Bd 2. Sikorski: Hamburg
- Pütz, Werner/ Schmitt, Rainer (Hg.) (1992): Hauptsache Musik 5/6. Stuttgart: Klett

Dorothee Barth

Pütz, Werner/ Schmitt, Rainer (Hg.) (1995): Hauptsache Musik 7/8. Stuttgart: Klett

Pütz, Werner/ Schmitt, Rainer (Hg.) (1997): Hauptsache Musik 9/10. Stuttgart: Klett

Meyer, Heinz (Hg.) (1997): Musikstunde 5/6. Frankfurt: Diesterweg

Aust, Gabriele/ Engel, Walter u.a. (Hg.) (1999): Soundcheck 1. Hannover: Metzler

Dorothee Barth

Universität Hamburg
Institut für Didaktik der
ästhetischen Erziehung
Von-Melle-Park 8
20146 Hamburg

DJs als Musiker

Überlegungen zu einem neuen Umgang mit Musik

Es hat sich in der Geschichte der Musik immer wieder erwiesen, daß entscheidende Impulse für die Entwicklung der Musik nicht nur von herausragenden Künstlern ausgehen, sondern (nicht zuletzt) auch von technologischen Fortschritten/Erfindungen. Die derzeitigen diesbezüglichen Umbrüche eröffnen dem Musiksektor eine Fülle neuer, kreativer Möglichkeiten. Auf die Produktion moderner Popmusik hat sich besonders stark die Computertechnologie ausgewirkt, und es gibt inzwischen eine Fülle von Stilrichtungen, die in ihren Bezeichnungen direkt Bezug auf Technologie oder Technisches nehmen: Synthie-Musik, Computer-Pop, Elektro, Techno, Industrial.

Schon jetzt ist absehbar, daß die Vernetzung der Menschen via Internet die Musikkultur ebenfalls beeinflussen wird. Hier wird sich eine unverzichtbare Informations- und Anbieterbörse für musikalische Belange entwickeln. Dadurch werden einerseits bestehende Strukturen verdrängt (vor allem beim Handel mit Software, Notenmaterialien und Tonträgern, vgl. den Boom mit MP3-Musik im Internet) andere hingegen bereichert bzw. ergänzt (vor allem: Präsentation von Musikern mit ihren Aktivitäten, Informationen über künstlerische Projekte und der damit verbundene Kulturtourismus). Kaum ein Medium dürfte aktueller sein, vorausgesetzt, die Web-Seiten werden entsprechend gepflegt. Auch zu neuen Produktionsformen dürfte es mit dieser Technologie kommen: es kann zu gleicher Zeit von verschiedenen Orten aus an einem Musikstück komponiert werden oder es lassen sich musikalische Bausteine weltweit zu Musikproduktionen transferieren. Derzeit wird Musiksoftware zunehmend mit direktem Internet-Zugang ausgestattet. Mit anderen Worten: Die Formen der musikalischen Kooperationen und Kommunikation erhalten bisher ungeahnte Perspektiven.

Unerwarteterweise hat sich daneben eine Musizierform etabliert, die auf veraltete Technik zurückgreift, nämlich auf analoge Schallplatten, Plattenspieler und deren Zusatzgeräte, vor allem auf Mischer (s. unten „Instrumentarium“). Das entscheidend Neue ist der aktive Umgang mit Schallplatten – bis-

her nur zum Abspielen produziert –, die nun als Ausgangsmaterial zu eigenem Musizieren und zu neuer kreativer musikalischer Arbeit herangezogen werden. Musiker, die diese Technik pflegen, werden meist pauschal als „DJ“ bezeichnet und ihre Tätigkeit als „DJing“¹, auch wenn wir – wie unten ersichtlich – genauer zwischen dem DJ der Techno-Szene und dem Turntablisten zu unterscheiden haben.²

Entstehungsort dieser modernen Form des Musikmachens waren die Diskotheken New Yorks, vor allem die kleineren des Stadtteils Bronx, wo viele Schwarzamerikaner wohnten und wo es galt, schnell und mit möglichst einfachen Mitteln neue Musik vorzuführen und die Jugendlichen zum Tanzen zu animieren. Das moderne DJing, also „das Mischen zweier Platten, um daraus die Kreation von etwas Drittem zu bewirken“³, entstand schon in der Mitte der 70er Jahre. Zu seinen Protagonisten werden die farbigen DJs Grandwizard Theodore (alias Theodore Livingston jr.), Cool Herc⁴ (alias Clive Campbell) und Grandmaster Flash (alias Joseph Saddler) gezählt. In der Folgezeit entwickeln sie und weitere amerikanische DJs vor allem die Techniken des Scratching weiter⁵. Ihre beeindruckenden Künste werden von Augenzeugen in überschwenglichen Tönen gepriesen (vgl. unten unter „Aufgaben des DJ im HipHop“). In den 90er Jahren kommen weitere Gestaltungstechniken haupt-

-
- 1 Es gibt verschiedene Schreibweisen: auch DeeJaying wird verwandt (so u.a. bei Poschardt 1995). In amerikanischer Literatur und im Internet liest man inzwischen meist DJ'ing, mitunter auch DJing.
 - 2 Ein solcher Unterschied hat sich natürlich erst im Laufe der Entwicklung herausgebildet; der Turntablist ist aus der DJ-Arbeit hervorgegangen. Leider aber wird in der jüngsten Literatur zur DJ-Kultur (s. Anhang) immer noch zwischen diesen beiden eben nicht mehr gleich arbeitenden DJ-Typen kaum unterschieden, so daß man manchmal nicht weiß, ob eine Aussage sich auf das (technoide) Mischen oder auf die handwerklich diffizile Scratch-Kunst bezieht.
 - 3 Poschardt 1995, S. 32
 - 4 Auch die Schreibweisen von Namen und Bezeichnungen können variieren: Neben Cool Herc liest man auch Cool de Herc und Cool DJ Herc. Mitunter wird in schwarzamerikanischen HipHop-Kreisen bewußt mit wechselnden Schreibweisen gespielt. Statt Scratching kann man bisweilen auch Skratching lesen (Niemczyk & Schmidt verwenden in ihrem Buch sogar beide Schreibweisen wechselweise).
 - 5 Das Wort Scratching war damals noch nicht in Gebrauch wie auch der Ausdruck ‚HipHop‘ für gerappte Musik nicht geläufig. Statt dessen sprach man ohne Differenzierung von ‚Break Music‘, weil sich die DJs besonders gern der Breaks aus vorliegenden Einspielungen annahmen, dann von ‚Wild Style‘ oder ‚Be Bop Music‘. Der New Yorker DJ und Gründer der HipHop-Community, Afrika Bambaataa, kennt noch weitere aus den Anfangstagen: „Break Music is also sometimes called Be Bop Music or Rap Music, but then mostly HipHop and Beat music“ (aus JUICE 3/99, S. 52)

sächlich durch den Einsatz von elektronischen Effektgeräten hinzu, die speziell für Techno-DJs entwickelt wurden.

Der entscheidende Punkt, der unsere Musikkultur so ungemein trifft, ist das kreative Umgehen ausschließlich mit vorliegender, auf Tonträgern eingespielter Musik, die meist von anderen geschaffen wurde, und der der jetzige ‚Musiker‘ weder gespielte noch gesungene Parts hinzukomponiert hat (im traditionellen Sinne). Ohne die Existenz fremder Vorlagen, die sein Handwerk entscheidend bestimmen, wäre es nicht zum Beruf des DJs oder des Turntablists gekommen. Aus der Sicht der Kunstmusik ist ein solcher Musikumgang fast ein Sakrileg, zumal es hier genaugenommen nicht um Bearbeitungen geht, sondern um das Schaffen originärer Musik mittels anderer! Unzweifelhaft werden unsere Vorstellungen von eigener, selbständig erarbeiteter Musik und von dem, was wir bisher unter ‚musizieren‘ verstehen, erschüttert. In gleicher Weise wird auch die GEMA herausgefordert, ihre Vorstellung von Urheberschaft, von Original und Bearbeitung zu überdenken ...

Ein solches ‚Musizieren‘ hat auch auf die Produktion von Musik selbst zurückgewirkt. Seit den 80er Jahren werden nämlich LPs produziert, deren Urheber gar nicht mehr Originale schaffen wollen, sondern nur klingende Grundmaterialien für das Musizieren in der Diskothek. Man kann diese Urheber als ‚Musiklieferanten‘ für den modernen DJ bezeichnen, der seinerseits solche ‚Rohlinge‘ mit technischen Klangveränderungen ‚garniert‘, sie zusammenmixt und so erst das entscheidende Hörereignis schafft. Wenn kein DJ damit etwas anzufangen weiß, erreichen diese ‚Rohlinge‘ nie das Ohr einer Öffentlichkeit und landen im Papierkorb. Fast ist man geneigt zu sagen, daß solche ‚Kompositionen‘ eigentlich nie existiert haben. Es wird also mehr Grundmaterial produziert als von den DJs verwertet wird, und erst recht viel mehr, als man auf dem öffentlichen Tonträgermarkt finden kann. Weil das Mixen und Gestalten prinzipiell eine Aktion des Live-Musizierens in der Diskothek ist, liegen davon kaum Tonträger vor. Grundsätzlich sind die auf Schallplatten konservierte Musik der DJs und Turntablists Studioproduktionen, in der Diskothek klingen die Stücke meist ziemlich anders, mitunter sind sie so verändert, daß man sie kaum wiedererkennen kann. Sind es dann überhaupt dieselben oder die gleichen Stücke?

DJs und Turntablists sind aber keineswegs die einzigen Musikmacher, die mit ‚vorgefertigter‘ Musik umgehen, um daraus eine ‚eigene‘ zu machen. Wir kennen noch weitere Typen von Musikern:

1. Der älteste gehört nicht dem Pop-Genre an: der *Komponist elektroakustischer Musik*, der mit technischer Speicher- und Bearbeitungsgerätschaft z.B. *Musik-Collagen* schafft und dabei seine Vorlagen nicht selten bis zur Unkenntlichkeit verändert. In der *Musique Concrète* vor 1950 schaffte er solches mittels Schallplatten, in der etwas späteren Elektroakustischen Musik mittels Tonbändern. Bekanntlich haben Komponisten dieser Richtungen nicht ausschließlich mit fremder Musik gearbeitet, so daß zwar ihre Vorgehensweise, nicht aber ihre Produkte denen der DJs und Turntablists entsprechen.

Die Fortsetzung dieser Arbeitsweise gelingt heute viel leichter mit den Audio-Recording-Programmen. Eklatante Beispiele für das komplette Verarbeiten von gespeicherter Musik kommen sowohl von der Kunstmusik (z.B. die „Frankenstein Symphony“ [1997] des kanadischen Komponisten und Leiters des Elektronischen Studios in Toronto, Francis Dhomont, der dieses Werk ausschließlich aus 32 Kompositionen seiner Schüler und Musikkollegen zusammengestellt hat) als auch von der Popmusik (z.B. die CD „Hard Normal Daddy“ [1997] des kalifornischen Drum 'n' Bass-Musikers Squarepusher, der bekannt hat, daß er auf dem Album keinen einzigen Sound selbst geschaffen, sondern alle von anderen ‚heruntergesampelt‘, sie umfassend bearbeitet und völlig neu, eben zu seiner Musik zusammengestellt hat. Vgl. ferner die CD „If Sixtees Were Nineties“ [1993] des britischen Pop-Projekts Beautiful People, auf der laufend und deutlich hörbar Versatzstücke aus Originalmusik von Jimi Hendrix in ein neues modernes Arrangement gestellt sind, als würde der bekannte Gitarrist bei der Produktion leibhaftig mitgespielt haben). Heute könnte man diese Musiker als *Sampling-Musiker* oder *-komponisten* bezeichnen.

2. Der bekannteste Musiker, der sich vorgefertigter musikalischer Baumaterialien bedient, ist eigentlich der *Spieler der elektronischen Pop-Orgel* oder der *Keyboarder*, obschon er als solcher kaum ins Bewußtsein seiner Liebhaber rückt. Er spielt fast permanent mit den Musikautomatiken der elektronischen Tasteninstrumente, bezieht also die dort eingegebenen Patterns der Rhythmus-, Bass- und Akkord-Begleitung mit den vorgefertigten Varianten, mit den Fill-In-, Intro- und Outro-Teilen und die Figuren der Arpeggiatoren in sein Spiel ein. Das Wissen um den Umgang mit diesen Bausteinen, die vom Hersteller funktional so eingerichtet sind, macht uns keineswegs betroffen, weil sie Pop-Standards mit geringster Originalität darstellen und dadurch ästhetisch als Gebrauchsmuster ausgewiesen sind.

3. Seitdem es sogenannte Tracker- oder Composing-Software gibt, ist ein weiterer Musikmacher hinzugekommen: der *Musiker, der am Bildschirm durch Drag & Drop* mit der Maus, also durch Anklicken und Herüberziehen einzelner vorgefertigter Musikbausteine aus einem Pool, Musik zusammenstellt. Die Bausteine, natürlich ausschließlich zur Produktion von Popmusik gedacht, werden von der Bezugsfirma meist gleich mitgeliefert. Auf dem Arrangementfeld des Monitors werden diese im wesentlichen nur an- und übereinandergereiht, allenfalls leicht bearbeitet. Es handelt sich hier meist um ‚Loops‘, ‚Patterns‘, ‚Sounds‘ und andere Spielfiguren, deren Tempi sich automatisch dem gewählten Grundtempo anpassen und die auch unterschiedliche Tonhöhen oder Akkorde berücksichtigen können. Eigentlich ist diese Arbeitsweise die bildhafteste Übertragung des lateinischen Worts ‚componere‘ für ‚komponieren‘.
4. In jüngster Zeit kommt der *Musiker an den Hardware-Sample-Playern* (vgl. u.) hinzu, der die im elektronischen Instrument gespeicherten Bausteine (wiederum meist nur Werks-Rhythmen, Bassfiguren oder rhythmisches Akkordspiel) durch vorheriges eigenes Editieren und Aneinanderreihen zu längeren Stücken auszukomponieren weiß. Mit einem Schlag auf die Pad-Flächen ruft er die dort gespeicherten Figuren verzögerungsfrei ab und erzeugt so spontan und live moderne Tanzmusik. Somit spielt er eine Art Tasteninstrument.
5. Im weiteren Umfeld ist noch der *Remixer* anzusiedeln, der sich weniger einzelner ‚Bausteine‘ bedient, um damit etwas Neues zu schaffen, sondern eher kompletter Musikstücke. Im Studio setzt er gewöhnlich die Spuren (tracks) mit der Musik, die andere komplett eingespielt haben, in mehr oder weniger veränderter Form zusammen und mischt sie neu ab.
6. Diese Aufgabe hat Ähnlichkeit mit der eines *Arrangeurs* im Aufnahmestudio oder mit der eines *Aufnahmeleiters/Produzenten*. Beide wählen aus vielen Einspielungen der Musiker die besten Tracks und Takes aus und mischen sie zu dem eigentlichen Stück zusammen. Schon lange vor der Zeit des Digitalrecordings wurden durch Schneiden und Zusammenkleben der unterschiedlichen Aufnahme-Takes die Tonbänder bearbeitet.
7. Neben dem *DJ und Turntablist des Popsektors*, die unten weitere Erwähnung finden, ist noch der *avantgardistische Turntablist* zu nennen, der mit Schallplatten und Elektronik experimentiert und gelegentlich traditionelle

Musiker mitwirken läßt.⁶ Er will damit nicht Tanzmusik schaffen, sondern neue, zeitgenössische Musik zum Zuhören und zum auditiven Entdecken. Noch gibt es nicht viele dieser Art, dem Verfasser sind aus Europa nur bekannt: Klaus Schulte und sein Projekt Switchbox (seit 1990), das Projekt Crawling With Tarts (vgl. die LP „Operas“ von 1993), das Duo Paul Hubweber & Claus van Bebber und z.T. das Duo Markus Schmickler und Georg Odijk aus Köln, das seit 1996 neben Bandgeräten auch Turntables bei ihren Auftritten bedient. Eine Brücke zwischen beiden bilden eigenwillige Techno-DJs wie Mika Vainio (aus Finnland), Markus Popp (aus Berlin mit seinen Projekten Oval und Microstoria), Stefan Betke (ebenfalls aus Berlin mit seinem Projekt Pole) oder das Projekt Porter Ricks der beiden Berliner Andy Mellwig und Thomas Köner, die CDs mit merkwürdigen Klang- und Impulslandschaften bzw. völlig ‚tanzfreien‘ Sound-Experimenten herausgebracht haben.⁷

Mit den DJs und Turntablists der Disko- und HipHop-Szene haben wir also (mindestens) acht Typen von Musikern, die beim Musizieren ausschließlich auf fremdes Musikgut zurückgreifen. Sie gehören fast alle dem Bereich der Popmusik an. Obschon sie am Prozeß des Musizierens beteiligt sind, entsprechen sie kaum dem traditionellen Bild eines Musikers, weder dem des Komponisten noch dem des Interpreten und hier auch nicht dem des überkommenen Instrumentalisten:

- a) Statt mit mechanischen Instrumenten gehen sie mit elektronischen ‚Musikmaschinen‘, mit Musikspeicher- und -abspielgeräten sowie mit (analogen) Datenträgern um. Während dann der Remixer und der ‚Composer‘ vor dem Bildschirm vorwiegend mit der Maus, der DJ vorwiegend mit Drehreglern und Knöpfen am Mixer (und evtl. an Zusatzgeräten) ‚musiziert‘, konzentriert sich der Turntablist auf den rauh wirkenden Umgang mit der Tonkonserve, der allen Empfehlungen seiner bisherigen Liebhaber zuwiderläuft, und auf den Crossfader seines Mixers.

6 Der Korrektheit wegen sollte noch auf die Stücke hingewiesen werden, die John Cage schon seit den 40er Jahren für Plattenspieler komponiert hat. Diese können wegen der ziemlich anderen Ästhetik und Funktion nicht als Vorläufer der heutigen Turntable-Szene angesehen werden. Es handelt sich um ‚Einzelwerke‘, die in der avantgardistischen Musik in dieser Form keine Nachahmer gefunden haben.

7 Gerade in den Tagen der Abfassung dieses Beitrags erschienen zwei CDs mit avantgardistisch-experimenteller Musik von zwei (ehemaligen?) Techno-DJs, einmal von dem Liverpooler DJ Philip Jack: „Vinyl Coda No. 2“, dann von dem französischen DJ Eric M: „Frame“. Ihre Musik hat absolut nichts mehr mit Bewegungsmusik zu tun, wohl aber mit abstrakt elektroakustischer.

- b) Speziell den DJs und Bildschirmmusikern fehlen die überdurchschnittlich feinmotorischen Fertigkeiten, wie sie die klassischen Musiker für ihr Spiel auf mechanischen Instrumenten permanent präsent haben müssen. Hingegen haben die neuen Macher die Betriebsanleitung der elektronischen Geräte oder der Programme zu studieren oder sie müssen sich das technische System mittels Trial & Error selbst erschließen. Bisweilen schauen sie die notwendigen Kenntnisse auch bei einem Kollegen ab.
- c) Zumindest in der Anfangszeit brauchen diese Musikmacher keinerlei Ahnung von Komposition, Ästhetik und musikalischen Elementaria zu haben (quasi Null-Ahnung ‚von Tuten und Blasen‘), trotzdem können sie mit dem Spiel auf ihren Instrumenten Eindruck machen; sie bedienen sich ja schließlich der hohen Leistung anderer: der Hochtechnologie der Mikroelektronik, dem Spezialwissen der Programmierer und der Güte der Bausteine, die meist von Profis eingespielt wurden.
- d) Ihre ästhetischen Vorstellungen koppeln sich grundsätzlich an standardisierte Formen von Bewegungsmusik (nach Tanztypen oder Stilarten), denen vage wie allgemeine Erfahrungen zugrunde liegen. Daher kommt es bei einem solchen Musikmachen (zunächst) meist zu einem recht unoriginellen und ästhetisch kaum fundierbaren Aneinanderreihen und Übereinanderschichten der Bausteine.

Aufgrund der unterschiedlichen Tätigkeiten von DJ oder Turntablist, lassen sich vier Typen unterscheiden:

1. der ‚Nur-Aufleger‘, der über keinerlei Mix-Technik verfügt und ausschließlich Platten nacheinander abspielen läßt, insbesondere in unspezifischen Diskotheken, in denen Popmusik und Dancefloor-Stücke bevorzugt werden. Er ist aber auch oft in Diskotheken zu finden, in denen z.B. Oldie-, Gothic-, Punk- oder Heavy-Metal-Musik erklingt bzw. auf allen Veranstaltungen, die nicht der HipHop- und House-/ Techno-Sparte zuzurechnen sind (wobei auch dort gelegentlich faule DJs auftreten!);
2. der HipHop-DJ, der einem Rapper die stimulierende Musikgrundlage zu liefern hat und zusammen mit ihm musiziert;
3. der moderne DJ, der ein Techno-Event mit seinen Platten spannend zu gestalten weiß und mit seiner ihm eigenen Technik die jungen Leute zu möglichst ausgedehntem Tanzen zu animieren versteht (vgl. unten „Gestaltungstechniken“);

4. der ‚turntablist‘, eine Art Performance-Gestalter, der eine moderne Tanzmusik gemäß den speziellen Anforderungen für HipHop mit vielen Handlungstechniken nach eigener Art aktiv mitgestaltet. Seine bekannteste und wichtigste Gestaltungsform ist das ‚Scratchen‘ (vgl. unten). Er möchte nicht mit dem technoiden DJ verwechselt werden, da seine Tätigkeit wesentlich mehr handwerkliches Können erfordert.

In den folgenden Ausführungen wird es um die beiden letzten DJ-Typen gehen, weil ihre musikalische Arbeit schon recht umfassend ausfallen kann, und weil sie mit den neuesten Techniken im Umgang mit Musik aufwarten. Ihre Arbeit ist ohne die Entwicklung spezifischer elektronischer Geräte oder Instrumente nicht vorstellbar. Daher ist ein Einblick in das technische Equipment notwendig.

Zum Instrumentarium (vgl. Anlage 3: „DJ-Equipment“)

Während die Plattenspieler seit nunmehr 30 Jahren im wesentlichen unverändert hergestellt werden, müssen die *MIXER* für moderne DJs und Turntablists, die viel kleiner und handlicher sind als PA-Mischer (für Konzertabmischungen) oder Produktionsmischpulte eine besondere Ausstattung vorweisen. Ihr Hauptkennzeichen ist der *Crossfader*, der zwei gegensätzlich arbeitende Fader (Lautstärke-Schiebereglern) beherbergt und waagrecht angebracht ist, womit sich die DJ-Mixer äußerlich am deutlichsten von allen anderen Mixertypen unterscheiden. Mit diesem Fader läßt sich das Mixing zwischen den beiden Tonquellen (‚links‘ und ‚rechts‘) mit nur *einem* Handgriff bewältigen: in dem Maße in dem die eine ausgeblendet wird, öffnet sich der Kanal der anderen. Seine technische Charakteristik vermeidet darüber hinaus zum einen, daß das Überblenden mit zwei Fadern und zwei Händen unausgewogen ausfällt, und gewährleistet zum anderen, daß in der Mittelstellung die Musik aus beiden Kanälen wegen unpräziser Handbedienung nicht zu laut oder zu leise erklingt. (Bessere Crossfader besitzen eine leichte Absenkung im mittleren Einstellbereich, um die erhöhte Lautstärke in der Mittenstellung, der Summe beider Musiken, wieder etwas zu reduzieren). Diese Einhandbedienung erlaubt es sowohl dem DJ als auch dem Turntablisten, während der Faderbewegungen mit der anderen Hand aktiv mit der Platte oder dem Tonabnehmer umzugehen. Weil die Crossfader im HipHop-Bereich sehr häufig sehr schnellen Bewegungen ausgesetzt sind und dadurch einem höheren Verschleiß unterliegen, sollten sie leicht auswechselbar sein (äußerlich erkennbar am separat aufgeschraubten Crossfader-Modul).

Die Crossfader selbst können technisch unterschiedlich arbeiten, je nachdem ob sie eine lineare oder potentielle Übergangs-Charakteristik besitzen. Mit der linearen lassen sich leichter weiche Überblendungen bewerkstelligen, wie sie mehr der technoide DJ benötigt, mit der potentiellen, bei der schon mit wenigen Millimetern an den Fader-Enden viel Musik eingemischt werden kann, während in der Mittelstellung wenig Veränderungen passieren, kommen besonders gut die Turntablists zurecht, denn sie möchten mit minimalen Fingerbewegungen schon kräftige Wirkungen erzielen.

Zu den Crossfadern dieser kleinen Mischpulte kommen noch die senkrecht angebrachten Kanalfader pro Kanal („Up-Fader“), darüber evtl. noch ein Potentiometer zum Angleichen unterschiedlicher Eingangspegel und je ein Umschalter für den Eingang hinzu, da grundsätzlich alle Eingänge doppelt ausgelegt sind (z.B. beim Einsatz von Line-Geräten neben den obligatorischen Plattenspielern mit empfindlicheren Eingängen). Ferner gehört zu den DJ-Mischertypen ein lautstarker Kopfhörerausgang mit separatem Regler und ein Schaltersystem, mit dem die Eingänge auf den Kopfhörer abgezweigt werden, damit der DJ die nächste Musik vorhören und entsprechend zur laufenden einstellen kann („cueing“).

Speziell für die Techno- und HipHop-Szene unterscheidet man z.Zt. (noch) drei Typen:

- *Battle-Mixer*: ein einfaches und recht kleines Gerät, meist zweikanalig (also neben dem waagerechten Crossfader nur mit zwei horizontalen Fadern) ausgelegt. Es benötigt keine Klangregelung und Effektmodule und wird fast nur im HipHop und dann auch oft beim Scratching eingesetzt;
- *DJ-Mixer*: meist mit 3-4 Fader-Kanälen zu je 2 Eingängen ausgestattet (davon mind. 2 für Phono, die anderen für Line und einer evtl. für Mikro) und mit Klangregelung pro Kanal. Von diesen max. vier Eingängen können zwei auf den Crossfader gelegt werden, um diese Eingangsquellen komplementär zueinander zu mischen. Man findet diesen Mixertyp inzwischen sowohl bei den Scratchern als auch bei Techno-DJs. Zunehmend wird er – bei steigendem Preisniveau – mit den für Techno-Musik notwendigen Effektmodulen wie Kill-Filter für verschiedene Frequenzbereiche, Off-Schaltern und Transformer-Tasten ausgestattet;
- *Clubmixer*: ihr Aufbau ähnelt den üblichen Mehrkanalmixern mit ihren vielen Eingangskanälen und ebenso vielen Faderzügen (hier 4 bis 10). Mit ihm können also gleichzeitig mehr als 2 Eingangskanäle zusammenge-

mischt werden. Von diesen Mixern erwartet man eine besonders gute Audio-Qualität, die u.a. durch Verwendung von XLR-Anschlußbuchsen gekennzeichnet ist. Mindestens ein Mikro-Eingang ist obligatorisch. Pro Kanalzug gibt es Gain- und Panoramaregler sowie Aux-Wege und Klangregelung. Manchmal ist auch ein wertvolleres Hallsystem integriert oder ein Echogerät. Per Schalter wählt man die Eingangskanäle aus, die zum Mixen auf den Crossfader gelegt werden sollen. Über drei stereophone Ausgangsbuchsen, darunter ein XLR-Master, können verschiedene Verstärker oder auch ein Aufnahmegerät angeschlossen werden.

Es dürfte ersichtlich geworden sein, daß hinter der funktionalen Vielfalt allein dieses Hilfsmittels ein ziemlich differenzierter Musizierumgang steckt, der sich eindeutig aus dem musizierpraktischen Umgang mit den Tonträgern in der Diskothek ergeben hat (vgl. weiter unten „Aufgaben“) und von dem sich ein Laie auf den bloßen Musikeindruck hin keine hinreichende Vorstellung machen kann.

Auch beim *Plattenspieler* kommt es auf besondere Eigenschaften an. Weil man, vor allem beim Scratchen, häufig und mitunter heftig, in den Lauf der Platte eingreift und sie blitzschnell auch rückwärts schiebt, benötigt man dazu sowohl eine stabile und schwere Ausführung als auch ein Antriebssystem, das diesen ungewöhnlichen Umgang nicht verübelt: der Direktantrieb, bei dem die Achse des Plattentellers zugleich Achse des Elektromotors ist. Als richtungsweisend haben sich die Abspielgeräte der Firma TECHNICS erwiesen, bei denen der Typ „1210“ geradezu Standard in der Szene geworden ist. Eine spezielle Unterlage (in der Anfangszeit u.a. eine Aluminiumfolie, heute eine industriell gefertigte Filzmatte namens „slipmap“) ermöglicht das unkomplizierte Anhalten und Zurückschieben der Platte per Hand, während der Plattenteller darunter weiterläuft. Eine Tempojustierung mit einer breiten Einstellskala gehört unbedingt zur Ausstattung und außerdem sollte der Plattenspieler möglichst verzögerungsfrei vom Stillstand auf korrekte Abspielgeschwindigkeit hochzufahren sein.

Die Tonabnehmer der DJ-Turntables haben ein bis zu 10fach höheres Auflagegewicht als die der Plattenspieler, die der Musikgenießer zu Hause benötigt. Sie liegen so sicherer in der Rille, ihre Nadeln und die Platte sind dafür aber auch einem stärkeren mechanischen Abrieb unterworfen.

Zum Instrumentarium beider DJs muß auch die *Vinyl-Platte* gezählt werden, denn sie stellt gewissermaßen die entscheidende Tonquelle dar, die es zu

gestalten gilt. Nur bei ihr kann man handwerklich in den Abspielvorgang eingreifen. Grundsätzlich kommt nur das Maxi-Format zum Einsatz, denn bei diesem, das in den 70er Jahren speziell für die Disko entwickelt wurde, ist die Musik tiefer eingraviert, sie erklingt also lauter und ist weniger anfällig gegenüber den Tonschwingungen der Luft einer Diskothek (Vibrationen). Aufgrund ihrer höheren Abspielgeschwindigkeit (45 UpM) kann sie den oberen Hörbereich stärker wiedergeben. Außerdem springt der Tonabnehmer bei dem rabiatischen Umgang der Turntablists nicht so leicht aus der Rille wie bei dem sonst üblichen LP-Format.

Unter der ungemein starken mechanischen Beanspruchung leiden vor allem die Platten der Turntablists. Das nehmen diese DJs aber bewußt in Kauf. Nach einer gewissen Zeit des Scratchings sind die Rillen an bestimmten Stellen glattgeschliffen, die Musik wird immer dumpfer und leiser, und irgendwann ist eine Platte nicht mehr brauchbar. Will man die Musik weiterhin verwenden, muß sie neu beschafft werden. Das Rauschen und Knistern, das durch die immense Abnutzung entsteht, wird inzwischen als auditives Kennzeichen von den Musikmachern nicht verdrängt, sondern als spezielle Sound-Essence bisweilen regelrecht gepflegt und sogar als Grundlage von eigenen Scratching-Sounds eingesetzt. Diese Ästhetisierung solcher ‚Abfallklänge‘ hat u.a. dazu geführt, daß man heute mit höchstentwickelten digitalen Audiosystemen das analoge LP-Rauschen und -Knistern bei der Produktion von HipHop-Musik künstlich einmischen kann (u.a. durch spezielle ‚Low Fidelity‘-Klangzusätze). Einige DJs nehmen sich gerade solcher ‚Unklänge‘ an, wozu auch Schaltknackse und Motorensummen (wegen mangelnder Erdung) gehören können, und kreieren damit merkwürdige, alternative Soundproduktionen⁸. Auch hier wird quasi Abfall kreativ recycelt.

Mit der ‚DJ-Konsole‘, deren Grundausstattung aus zwei Abspielgeräten (beim Turntablist kann es u.U. auch nur eins sein), einem Mixer und Kopfhörer besteht, kreieren unsere DJs bzw. Turntablists Neues aus ‚alter‘ Musik, indem sie vorliegende Musik mit speziellen Techniken vermischen. Während sich der Techno-DJ dabei meist etlicher elektronischer Zusatzgeräte bedient, vermag der Turntablist mittels ‚Scratching‘, einem extrem handwerklichen Umgang mit der Schallplatte, sogar neue Sounds und Abläufe hervorzuzaubern. Er sieht sich also kaum als Bediener elektronischer Knöpfe und muß die

8 Z.B. die CD „Ø: Olento“ von Mika Vainio (1995), die CD „Kulma“ von Panasonic (1996), bei der auch Mika Vainio mitgewirkt hat, die CD „Biokinetics“ von Porter Ricks (1996) und die drei CDs von Pole „1“, „2“, „3“ (1998-2000).

für seine Kreation erforderliche Feinmotorik und auditive Sensibilität lange üben. In diesem Punkt ist er dem bisherigen Musikertyp recht nah. Die Übersicht „Aufgaben und Techniken der modernen DJs“ (Anlage 2) zeigt mit einem Blick, daß beide bedeutend mehr leisten müssen, als der frühere DJ, der in den Diskotheken Platten ‚nur‘ auflegte und allenfalls noch deren Titel angekündigte.

Tätigkeiten von DJs bzw. Turntablists

1. DJ bzw. Turntablist im HipHop:

- *Beschaffen geeigneter Musik*, was u.a. für den Turntablisten bedeutet, daß sie ihn unbedingt zum Scratching animieren sollte. Anschließend ist es wichtig, sich die prägnantesten Ausschnitte genauestens zu merken. Evtl. werden auf den Platten die Startstellen für die Ausschnitte markiert (meist durch kleine Aufkleber). Arbeitet man mit einem Rapper zusammen, werden die Platten gemeinsam ausgewählt und der Bühnenauftritt einstudiert. Bei der Suche nach passenden Stücken kam es unter den DJs in der Frühzeit zu regelrechter Geheimniskrämerei, weil jeder seinen Fund von ‚geilen‘ und ‚unerhörten‘ Rhythmen vor der Konkurrenz schützen wollte.⁹
- *Auflegen der Platten und Gestalten der Musik* mit Hilfe der folgenden Techniken:
 - a) *Angleichen* der unterschiedlichen Tempi und eventuell der Sounds (beides ist im HipHop von geringerer Bedeutung als im Techno).
 - b) *Verlängern* eines Stücks bzw. eines bestimmten Ausschnitts: die gleiche Platte liegt auf beiden Plattenspielern. Wechselweise erklingt nun daraus der gleiche Musikausschnitt. Damit keine Pausen entstehen, wird in das Ende des ersten der Anfang des zweiten rhythmisch korrekt eingeblendet. Danach wird der Tonarm des ersten Plattenspielers geliftet und wieder an den

9 „Grandmaster Flash und all die anderen DJs haben damals [um 1980] die Labels auf den Platten überklebt“ [damit kein anderer sehen konnte, welcher Musik die Breaks entnommen waren]. „Alles, was man dann noch erkennen konnte, war vielleicht die Farbe des Labelpapiers. Die Leute taten ihr Bestes, um Informanten in die ‚feindlichen‘ Lager zu schicken und die Labels herauszufinden. Zu dieser Zeit haben sich die DJs untereinander nichts verraten. Denn deine Platten waren deine Power und damit hast du dein Geld verdient.“ (Africa Bambaataa in JUICE 3/99, S. 52)

Anfang der ersten Musik gesetzt. Wenn die Musik auf dem zweiten Plattenspieler dem Ende zugeht, wird in ihr Ausblenden erneut dieselbe Musik vom ersten Plattenspieler eingeblendet. Bei kürzeren Ausschnitten dreht der DJ wechselweise die Platten auf den beiden Abspielgeräten mit der Hand zurück, während der betreffende Fader geschlossen wird. Bei dieser Methode bleibt der Tonarm also in den Rillen. (Diese Art des Verlängerns entspricht einem komplementär aneinandergereihten Kopieren und soll ebenfalls auf Kool Herc zurückgehen).

- c) *Bereichern* einer Musik durch Einmischen von Bestandteilen einer zweiten. Letztere kann auch die gleiche Musik sein, die, etwa zeitlich um eine rhythmische Einheit versetzt, der ersten beigemischt wird (Haupteffekt *hierbei: rhythmische Verdichtung*).
- d) *Eingreifen in die Klanggestalt*. So kann man einen Phasing-Effekt durch fast synchrones Abspielen des gleichen Musikstücks von zwei Plattentellern erzielen, wenn man sie zeitlich minimal (<10 msec) versetzt ablaufen läßt.¹⁰ Die dabei übliche kleine Modulation der Zeitverschiebung erreicht man mit dem Temporegler am Plattenspieler. (Zu weiteren Effektklängen mittels Plattenhandlings s. Übersicht „Aufgaben und Techniken der DJs“ und Liste „Techniken des Scratchens“).
- e) *Einschieben* von anderen Rhythmen einer zweiten Musik in die erste mittels schnell vollzogenem Crossfading, um überraschende Wechsel zu erzeugen (dafür kommen verschiedene Crossfading-Techniken zum Einsatz).
- f) *Zusammenstellen* einer eigenen Musik aus wechselnden Bestandteilen der Musikstücke auf den beiden Tonträgern. Mittels gezieltem und ruckartigem Crossfading im exakten Rhythmus der Musik von der einen Seite des Crossfaders auf die andere kommt ein komplementäres ‚composing‘ zustande. Hier wird nicht gemischt, es werden permanent Ausschnitte aneinandergereiht.
- g) *Scratching*; Spiel mit kleinem und kleinstem rhythmisch präzisen Hin- und Herschieben einer Platte mit der Hand und die

10 Bekannt ist, daß Steve Reich den gleichen Effekt mit parallel laufenden Tonbändern schon 1966/67 erzielte (vgl. seine Komposition „Phase-Patterns“)

daran angepaßten Fader-Schübe. Häufig werden die mit den Plattenbewegungen erzeugten tempomäßig veränderten Rhythmus-Sounds und Reverse-Klänge als Bereicherung oder auch Kontrastierung einer Musik eingesetzt, die auf dem zweiten Plattenspieler durchläuft. Hier kommt es sehr darauf an, den Scratch-Ausschnitt einer Platte genauestens zu kennen und entsprechend dem ausgewählten Rhythmuspattern die Scratch-Technik zu wählen. (vgl. Anlage 1: „Techniken des Scratchens“)

Der Umgang verlangt ein ausgesprochen sensibles Handling von Platte, Tonabnehmer und Crossfader. Denn hier müssen sowohl die Art des Vor- und Zurückschiebens einer Schallplatte als auch die enorme Schnelligkeit der Bewegungen und das gezielte Aufsetzen des Tonarms äußerst präzise mit den ebenso flinken Bewegungen des Crossfaders koordiniert werden. Die Turntablists erreichen dabei manchmal Tempi, daß man die einzelnen Hand- und Fingeraktionen visuell kaum nachvollziehen kann. Und bei dem ziemlich rüden Umgang mit den Platten darf der Tonabnehmer natürlich nie aus der Rille springen. Ferner sollte der Turntablist wissen, mit welcher Scratch-Technik bei welchem Rhythmus oder Impuls einer LP auf welcher Strecke welcher Scratch-Klang erzeugt wird, denn nicht jeder Sound ist für ein beliebiges Scratchen geeignet. Diese Fertigkeiten und die Vielfalt an Scratch-Figuren, wie sie aus der Übersicht zu entnehmen ist, zeigen, daß man Turntablist keinesfalls über Nacht werden kann, sondern erst nach langer Übung und daß sein Spiel als eine eigene Art ‚kreativ-gestalterische Kunst‘ anzusehen ist. Für den hohen Leistungsstand sorgen die internationalen DJ-Wettbewerbe, denen selbstverständlich regionale und nationale Ausscheidungskämpfe vorausgehen.¹¹ In der Szene werden diese Ereignisse mit großem Interesse verfolgt. Hunderte bis Tausende von Liebhabern dieser Musik verfolgen solche ‚Battles‘, was besonders spannend ist, wenn sich die Formationen bruchlos (also ohne daß die Musik unterbrochen wird) so lange abwechseln, bis die Sieger feststehen.¹²

11 Hier seien nur die letzten genannt: Herbst 1998 „A Tribe Calles Quest Mixtape Contest“ in München und der „DJ Contest 1998“ in Stuttgart; Ende desselben Jahres Europa-Meisterschaften im DJing in Hamburg; Mitte 1999 die World Championship in London, der „RBMA-Contest“ in Bern, im Frühjahr 2000 nationaler DJ-Wettbewerb in München und im Juni ITF-Battlemeisterschaften in Hamburg.

12 Nicht selten bekommen die Kandidaten zunächst jeweils nur 5 Minuten Zeit, um ihre Kunst zu präsentieren. Danach muß sich der nächste Anwärter in die vom Vorgänger dargebotene Musik einbringen. Solche Wechsel kommen mehrfach vor, was die Lebendigkeit fördert.

Diese Eigenart, mit Konserven wahrhaft musikalisch umzugehen und daraus etwas Neues zu kreieren, soll um 1975 von dem damals 14jährigen Schwarzamerikaner Grandwizard Theodore erfunden sein, als er ein bestimmtes Rhythmusmuster auf einer seiner Platten wiederfinden wollte. Die Rhythmen, die bei den Suchbewegungen des Vor- und Zurückschiebens entstanden, fand er so interessant, daß er diesen Umgang zu seinem persönlichen Markenzeichen vervollkommnete. Weltweit wurde diese Technik bekannt durch Malcolm McLarens LP-Produktion „Duck Rock“ (1982), auf dem das Supreme Team scratchte, und durch Herbie Hancocks Hit „Rockit“ von 1983, dessen Scratches von Zulu DJ Grandmixer D.S.T. stammen, und der auch auf Hancocks Folge-LPs mitwirkte. Im weiteren Verlauf entwickelten verschiedene Scratcher eigene Formen dieses aktiven Umgangs mit Tonträgern, unter ihnen Cash Money, Jazzy Jeff, Terminator X, Force MD, Clint Ruin, Turntable Joe von The Message und der Scratcher von Baobab. Chuck D von der Rap-Gruppe Public Enemy erzählt begeistert: „Wenn ein normaler Musiker jemanden wie Jazzy Jeff an den turntables sehen würde, ... Mann, wenn es je einen Musiker gegeben hat, dann war er einer! Und wenn Terminator-X einen Beat scratcht, kriegt die Musik ein echtes feeling, fast so, als würde man auf einem echten Schlagzeug spielen. Wenn solche DJs die Platte vor- und zurückrucken, ist das fast so wie der Kick von einem Live-Drummer ... DJs wie Jeff oder Terminator-X können mit den Plattentellern spielen, so wie andere vielleicht auf ihren Gitarren“¹³.

Einige verbanden ihre Scratch-Künste mit Showgehabe und sogar Akrobatik. Von Force MD heißt es beispielsweise, er könne „die Musik herauscutten mit seinem Ellbogen, seinem Kinn, seinen Füßen, selbst mit Handfesseln und verbundenen Augen. Er ist ein Meister am Plattenspieler. Er kann sich auf den Boden legen und scratcht mit den Füßen...“. Ein Diskothekenbesitzer lobt: „Wir haben einen Back-up DJ, sein Name ist Dr. Shock. Dieser Junge wird geradezu verrückt, wenn es ans Scratchen geht. Er nimmt z.B. eine Platte und setzt sie auf eine Teetasse, spielt die Platte [per Hand] rückwärts mit einem Tonabnehmer drauf. Er scratcht bisweilen so lange, bis die Platte ein Loch hat“¹⁴. Über Grandmaster Flash wird berichtet, „er machte es mit den Ellbogen, den Füßen, man, shit, und mit dem Kopf, und die Leute standen da und

Wenn dann noch von der Jury Platten vorgeschrieben werden, an denen die Kandidaten ihre Kunst zu erweisen haben, entsprechen solche Ausscheidungskämpfe geradezu den Wettbewerben in der klassischen Musik, bei denen die Jury ebenfalls die zu interpretierenden Werke vorgibt.

13 Aus KEYBOARDS 8/92, S. 36

14 Beide Zitate aus David Toop 1991, S. 27

gafften. Und dann gingen sie raus, shit, und sagten, Yo man, er hat's sogar mit den Füßen gemacht. Und das glaubte natürlich keiner. Und die nächste Flash-Party, da war's aber gerammelt voll, er hat mit den Füßen gecuttet, man, tell you, fuckin' unbelievable. Er hat seine Schuhe und Socken ausgezogen und ging mit den nackten Zehen auf die Platte.“¹⁵

2. *DJ der Techno-Musik:*

- Ständiges Beschaffen diskogeeigneter Platten, von denen ein Teil möglichst unbekannt sein sollte. Aneignen der Musik zu Hause. Auswahl der für den Gig geeigneten Stücke (Es gibt unterschiedliche Diskotheken. Selbst unter den Techno-Diskotheken wird nicht selten nach Stilrichtung unterschieden oder eine Disko-Nacht steht unter einem bestimmten Motto. Beides beeinflusst die Plattenauswahl. Zu den Auftritten nehmen die DJs gewöhnlich 20-50 Vinyl-Platten mit. Dafür gibt es inzwischen spezielle DJ-Koffer).
- Vor Ort: möglichst bruchloses Aneinanderreihen tanzstimulierender Musikstücke. Schließlich geht es in der Techno-Disko um ein möglichst gleichmäßiges Kontinuum von Tanzmusik. Dazu werden die einzelnen Stücke meist völlig bruchlos und möglichst unbemerkt von den Tänzern aneinandergereiht. Sanfte Veränderungen, bisweilen auch leichte Einschnitte, die aber das gemeinsame Wallen der Tänzer nicht gefährden und die Trance-Atmosphäre nicht negativ beeinträchtigen dürfen, sondern im Gegenteil als weitere oder neue Tanzstimulation fungieren sollen, gestaltet der Techno-DJ sensibel meist mittels Einstellungsveränderungen an seinen Geräten.

Um dieses Kontinuum zu erreichen sind folgende ‚Vorarbeiten‘ auszuführen: Durch Vorhören per Kopfhörer (‚cueing‘) sucht der DJ geeignete Stellen, an denen sich ein Stück entweder möglichst sanft überblenden oder – an markanten rhythmischen Stellen – schnittartig an das momentan zu hörende reihen läßt, ohne daß der Fluß der Musik sich erkennbar verändert. Dazu setzt er den Tonabnehmer an einigen Stellen auf und schiebt/‚scrollt‘ die Platte per Hand vor- und zurück. Er vergleicht bei diesem Vorhören das ‚neue‘ Stück ständig mit dem gerade laufenden. Deshalb hat sein Kopfhörer nur eine Hörmuschel, mit der er in das kommende Stück hineinhört. Das freie Ohr ermöglicht den Vergleich mit der im Raum klingenden Musik.

15 Aus U. Poschardt 1995, S. 172. Nicht unzutreffend bezeichnet er die heutigen DJs als „technologische Hexenmeister der Popmusik“ (S. 350).

Die wichtigsten Bereiche, in denen die Folgemusik an eine vorliegende vor dem eigentlichen Mischvorgang angeglichen wird, sind:

- a) das Tempo (gemessen in BPM) mittels Temporegler¹⁶,
- b) die Lautstärke mit dem Eingangsregler („Gain“) oder dem jeweiligen Kanalfader,
- c) das Metrum durch leichtes Korrigieren d.h. Beschleunigen oder Abbremsen der Platte mit der Hand, bis der Rhythmus der Folgemusik exakt zu dem der laufenden in der Halle paßt,
- d) der Sound mittels Eingangsfilter oder Equalizer
- e) Finden von Rhythmus-Patterns mit möglichst ähnlicher Struktur (für besondere Einschnitte bzw. um an geeigneten Stellen ‚neue Energien‘ einzubringen); als Überraschungseffekt kann mitunter auch einmal die Unähnlichkeit sinnvoll sein
- f) Evtl. die Tonhöhe, die eigentlich nur bei digitalen DJ-Konsolen (s.u.) und am Sampler (per Pitchshifting) und nur in begrenztem Umfang verändert werden kann. Nur der versierte Turntablist vermag diese Korrektur (und deren Umkehrung, das Time-stretching) durch spezielles Handling zu erzielen (vgl. den diesbezüglichen Hinweis in der Übersicht „Aufgaben des modernen DJ“).

Besonders Tempi und Lautstärken müssen sehr genau aufeinander abgestimmt sein, weil die Hörer bzw. die Tänzer in ihrem Trance-Zustand auf Sprünge oder Unebenheiten in diesen Gestaltungsbereichen recht empfindlich reagieren, bilden doch – neben der Monotonie der Pattern-Folge – das Gleichmaß der Geschwindigkeit und die hohe Lautstärke die entscheidenden Grundlagen für das Aufkommen der gewünschten hypnotischen Wirkung technoider Musik. Deswegen sind für diesen DJ neben dem Faible für gute und moderne Tanzmusik ein sehr genaues Hören und ein sensibles Reagieren geradezu eine Berufsvoraussetzung.

Nach erledigter Angleichung kann die ‚neue‘ Musik in drei Grundarten mittels Crossfading übergeblendet werden:

16 Nicht selten sind BPM-Angaben auf den Platten der DJs aufgedruckt, um ihm die Suche nach geeigneten Platten für die Stückefolge zu erleichtern.

1. blitzartig auf einen Beat hin, was natürlich absolut präzise erfolgen muß;
2. weich, wobei das Rhythmusspiel der ersten Musik ganz sanft und kontinuierlich in das Rhythmus-Spiel des zweiten Stücks übergeht. Ein solcher weicher Übergang kann sich über eine halbe Minute hinziehen,
3. eine Kombination von ruckartig und weich: Vor dem abschließenden Wechsel auf die ‚neue‘ Musik wird quasi zur auditiven Vorbereitung oder auch zur Probe zunächst nur ein Pattern oder sogar nur ein Beat-Schlag aus der neuen Quelle nur schwach in die laufende Musik eingeblendet, der Crossfader also nur etwas ‚gelüftet‘. Nach evtl. nochmaliger Feinkorrektur erfolgen weitere kurze Einblendungen, bei denen der Crossfader schon mal die Mittelstellung erreicht, die bisherige Musik aber nicht übertönt werden darf. Solche weiteren kurzen und vorsichtigen Einmischungen kann man, wenn man spürt, daß sie gelingen, auf größere Strecken (von bis zu 8 Takten) ausdehnen. Mitunter bringt man an einigen Stellen den Crossfader kurz auf die gegenüberliegende Randstellung und ersetzt so die ‚alte‘ Musik nur für Sekunden, bevor man mit einem letzten Schieberuck dann ganz auf die ‚neue‘ Musik überschwenkt. Ein so differenziert gestalteter Übergang kann sich über eine Minute erstrecken.

Besonders leicht gelingen sanfte Wechsel bei Intros und Outros, wenn diese nur aus metrisch unabhängigen, ‚freien‘ Klängen bestehen. Diese Technik kommt in der Diskothek fast nie zur Anwendung, bei der Präsentation von Techno-Musik im Rundfunk jedoch ist sie häufiger zu hören.

Auch hier dürfte erkennbar geworden sein, daß große Unterschiede zwischen den Aufgaben der beiden DJs liegen, der Grund dafür, daß sie hier durchweg separat behandelt werden. Beide bestehen inzwischen darauf, nicht mehr in dieselbe Schublade gesteckt zu werden.¹⁷

Weitere Technologien und Musiker-Typen

Angesichts des weltweiten Vordringens der CD (der MP3-Musik und demnächst der Musik auf DVD-Träger) fragt man sich, wann diese bzw. neuere Technologien die auf Vinyl-Platten angelegten ‚DJ-Kulturen‘ und deren Künste verdrängen werden. Natürlich stehen fast alle heutigen DJs und erst recht

17 Der Turntablist ‚DJ Acetronaut‘ brachte es bei seiner Demonstration in Magdeburg auf die kurze Formel: „Wir führen mehr die Musik der Platten zusammen, die Techno-DJs mixen eher deren Sounds“.

die Turntablists noch zum Vinyl, denn der gestalterische Umgang mit Tonträgern hat sich ganz mit diesem Medium entwickelt und ist bis heute danach ausgerichtet. Um es zu erhalten, haben einige DJs eigene Produktionsstätten für LPs/Maxis eingerichtet, unterhalten entsprechende Läden und sind bemüht, weitere Techniken mit Vinyl und Plattenspieler zu entwickeln.¹⁸ Allerdings haben inzwischen die Preise der LPs die der früher teureren CDs eingeholt...

Seit Mitte der 90er Jahre drängen langsam und unaufhaltsam Club-Konsolen auf CD-Basis auf den Markt und die ersten DJs treten damit auf (bisher nur im House-/Techno-Bereich).¹⁹ Die Features dieser kompakteren Konsolen orientieren sich zunächst eindeutig am Handling mit Vinylplatten. Sie sind daher z.B. mit Pitchshifting/Timestretching zur Geschwindigkeitsanpassung und manchmal auch mit eigener Scratch-Platte ausgerüstet, verfügen über schnellste Zugriffe auf Titel und markierte Stellen und über ein true continuous play, mit dem ein pausenfreier Titelwechsel garantiert wird. Aber auch neue, eigene Features werden zunehmend integriert wie ein kleiner Sampling-Speicher für einzelne Rhythmen oder gar für A-B-Loops (also wechselnde Rhythmen), ein Stutter oder Shredder, mit dem sich Patterns und Sounds elektronisch zerhacken lassen, oder ein Vocalfilter. Zukünftig dürften weitere Effekte hinzukommen, was einen Wechsel zur neuen Technologie wahrscheinlicher werden läßt. Aber trotz der vielen Features, mit denen diese CD-Konsolen aufwarten, ist das Handling dieser Scheiben keineswegs mit dem der Vinyl-Platten vergleichbar, denn das Vinyl wird ja in die Hände genommen und man wirkt ‚handgreiflich‘ in einer Form, die durchaus Ähnlichkeit mit der Arbeit am Musikinstrument hat.

Eine weitere Konkurrenz und wieder ein neuer Typ Musikmacher könnte sich mit den Sample-Playern bzw. „Groove-“, „Phrase-“ oder „DJ-Samplern“ anbahnen, die zunehmend Einsteiger ansprechen und definitiv party-fähig sind. Mit diesen elektronischen Geräten lassen sich viele einzelne Rhythmen oder andere Klangbausteine sampeln, klanglich editieren, in Sequenzen abspielen oder auf spontanen Knopfdruck abrufen und verändern, so daß live immer wieder eine neue Musik aus dem gleichen Pattern- oder Klangvorrat

18 So hat kürzlich ein Kölner DJ seinem Plattenspieler gleich zwei Tonarme verabreicht, um besondere Echo- und Rhythmus-Effekte zu erzeugen. Leider ist dabei die Distanz zum ersten Tonabnehmer noch nicht verstellbar...

19 Ende 1998 waren erst 7 Doppel-CD-Konsolen von 4 verschiedenen Firmen auf dem Markt. Ein Jahr später wurden bereits 15 Geräte von 8 verschiedenen Firmen angeboten. Dazu kamen noch spezielle Einzel-CD-Player mit DJ-spezifischen Features. Das Angebot wächst weiterhin.

entsteht. Man kann mit den beigegebenen Styles (Rhythmen) und Sounds sofort loslegen, ohne sich Musik erst beschaffen und ein Mixing oder einen sonstigen Musikumgang sich aneignen zu müssen.²⁰ Aus Beobachtungen ist zu entnehmen, daß zunehmend jüngere Musiker Gefallen an den modernen und ausschließlich elektronischen Geräten/Instrumenten finden.

Man kann also vermuten, daß sich neben der bisherigen DJ-Kultur eine weitere entwickelt, die sich an CD-Konsolen und vielleicht auch an Sample-Playern orientiert, mit diesen Technologien weitere und wiederum eigene Formen des Musikmachens und -gestaltens findet und zugleich neue DJ-Typen entstehen läßt. Die Power, sich mit solcher Abspielgerätschaft musikalisch zu betätigen, hat offensichtlich ihren Höhepunkt keineswegs erreicht.

Daß die modernen DJs und Turntablists sicherlich noch längere Zeit eine Rolle in der Musikkultur spielen werden, kann man einmal an ihrer Einbindung in den fast alles mitbestimmenden Kommerz ablesen zum anderen an den vielen Aktivitäten, die diese Szene inzwischen aus mehr oder weniger eigenem Antrieb weltweit entfaltet hat:

- Immer mehr und neue technische Gerätschaft werden für das DJing entwickelt²¹;
- Es gibt zwei DJ-Verbände, den DMC (Disco Mix Club), der mehr in Europa aktiv ist, und den ITF (International Turntablist Federation), der in Californien/USA beheimatet ist. Hauptsächlich sind sie es, die immer wieder HipHop Battles und Turntable Festivals veranstalten, also Wettbewerbe und Ausscheidungskämpfe, auf denen DJs ihr Mix- und Turntablists ihr Scratch-Können demonstrieren.
- Beide Musikmacher sind fest in jugendlichen und musikorientierten Teilkulturen verankert, die ungebrochene Attraktivität genießen und zu der – speziell im HipHop – ein eigener Lifestyle mit kulturträchtigen Aktionsformen hinzukommt (vgl. Kleidung, Umgangsformen, Graffiti und bestimmte Tanzstile wie Breakdance, Electric Boogie, Streetdance. Auch auf diesen Gebieten garantieren Wettbewerbe ein hohes Niveau);

20 Z.Zt. werden auf dem Markt mindestens 17 dieser Instrumente oder Geräte von 6 Herstellerfirmen zu Preisen zwischen 500,00 und 2.200,00 DM angeboten.

21 Jüngstes Beispiel und als ‚Weltneuheit‘ angepriesen: der ‚Infader‘ von RED. Er besitzt nicht nur einen Crossfader (neben den senkrechten Eingangs-Fadern), sondern gleich drei. Damit lassen sich die Frequenzbereiche Höhe – Mitten – Tiefe separat cross-mixen, m.a.W. die Übergänge lassen sich noch raffinierter gestalten und das Handling wird noch schwieriger.

- In allen Industrieländern ist es zu Gründungen von DJ-Schulen gekommen (in der BRD z.B. in Berlin, Hamburg und Köln);
- Im Handel kann man Videos erwerben, die von Turntablist-Wettbewerben berichten oder die Technik des Scratchens vermitteln ²²;
- Im Internet gibt es Seiten zum ‚Turntablism‘²³ und etliche DJs und Turntablists präsentieren sich dort unter ihren Namen;
- Seit einiger Zeit treten DJs und Turntablists auch außerhalb von HipHop, House und Techno auf. Bei Jazzproduktionen haben sie mitwirken können²⁴ und sie werden inzwischen sogar im Theater und beim Ballett eingesetzt ²⁵.

In der Szene steckt also eine kulturelle Energie, die noch weit in die Zukunft weisen dürfte.

Reflexionen

Es erweist sich immer mehr, daß entsprechend des veränderten technischen Schwerpunktes Neuerungen in der Musikkultur überwiegend aufgrund elektronischer Gerätschaft, Mikroelektronik und Computertechnik erfolgen. Gemessen an dem Zuwachs in diesem Rahmen scheinen die innovativen Kräfte des alten mechanischen Instrumentariums geradezu erloschen. Heute sprechen wir von Keyboardern, Sound-Designern, Digital-Recording- oder Computermusikern, Sampler-Spielern und eben von DJs und Turntablists.

Für deren Art, mit Musik umzugehen und sie vorzuführen, greifen unsere Begriffe ‚musizieren‘, ‚interpretieren‘, ‚darbieten‘, ‚aufspielen‘ mit ihren bisherigen Inhalten nicht mehr richtig. Entweder sind neue zu finden oder die bisherigen verlangen nach einer Ausdehnung. Der Verfasser schlägt für alle

22 R. Niemczyk et al., Köln 2000, führen auf S. 185 namentlich acht Scratch-Lehr-Videos auf.

23 z.B. www.phaderheadz.de, www.skratchpiklz.com, www.turntablist.com, www.turntablism.com, www.hip-hop.com, www.marwax.com und www.scratchdj.com.

24 So schon 1992 bei Miles Davis posthumer CD „Doo-Bop“ (mit DJ Eazy Mo Bee), dann bei Courtney Pine (mit DJ Pogo), bei Bill Evans (Name unbekannt), bei Uri Caine (mit DJ Olive), bei Bugge Wesseltoft (mit den beiden DJs Ole Abstract und Pal Strangefruit), bei Steve Williams (mit Turntablist Linton Douglas) und jüngst bei den Produktionen von Niels Petter Molvaer (ebenfalls mit DJ Strangefruit). Ferner spielen DJs bei Crossover-Gruppen des Hip-Hop-Jazz oder jazzigen Techno wie US3, Jazzkantine, Jazz Con Bass und Trancegroove mit.

25 Beim Theaterfestival 1999 in Berlin wirkten sie bei dem Auftritt des Ensembles der Hamburger Kampnagelfabrik mit. Laut Programm der diesjährigen Wiener Festwochen für Tanz kommen sie hier als musikalische Begleiter zum Einsatz.

die Musiker, die aus einem vorgefertigten Fundus eine eigene Musik zusammenstellen, den Begriff ‚Composer‘ vor, der sich an der Bezeichnung solcher Herstellungsprogramme orientiert (‚Composer-Software‘) bzw. an der entsprechenden Tätigkeit (‚Composing‘) und der sich in der Szene zunehmend verbreitet. Zugleich setzt sich diese Bezeichnung deutlich von dem Komponisten der abendländisch-klassischen Musik ab, der vorwiegend am Schreibtisch seine Musik konzipiert und erarbeitet, und mit dem Anglizismus wird zudem dem Zeitgeist entsprochen.

Ohne die Begriffe Kunst und Künstler zu reflektieren (in der Popmusik bedient man sich ja dieser Begriffe und anderer zentraler grundsätzlich unreflektiert, worauf man meist auch stolz ist) und ohne auf die Sonderleistung des Turntablists speziell einzugehen, hält Poschardt den modernen DJ für einen „Künstler zweiten Grades“. Da dieser Ausdruck nicht viel besagt – ein Interpret klassischer Musik kann ebenso bezeichnet werden –, wird hier der Versuch gewagt, ihn vielleicht als ‚Folge-Komponist‘ eines ‚Erstkomponisten‘ zu charakterisieren bzw. als ‚Folge-Composer‘. Diese Bezeichnung hat jedenfalls nicht den Beigeschmack eines niedrigeren Levels oder zweiten Grades. Wo nämlich die entscheidenden künstlerischen Leistungen liegen und wer sie erbringt, der erste Composer oder der zweite, läßt sich in dieser Musikkultur kaum noch sagen. Dementsprechend ist ein dichotomisches Denken in z.B. Werk und Interpretation oder in Original und Bearbeitung kaum noch sinnvoll. Bisherige Urheberrechtsvorstellungen greifen nicht mehr wie auch die Vorstellung von der Einmaligkeit eines ästhetischen ‚Werks‘.²⁶ Poschardt zieht in diesem Zusammenhang zwei nicht uninteressante Vergleiche zu Vorgehensweisen, wie sie bei der Tradierung von Wissen und Kultur gang und gäbe sind: a) die Verwendung oder Verwertung vorliegender Musik zu neuerer Musik entspräche der Zusammenstellung von *Zitaten* zu einer *Zitatarbeit*, bei der die Aussagen anderer in eine eigene Gedankenkonstellation gebracht werden und b) das Remixing habe einiges mit der Übernahme fremder *Gedanken* in eigene Schriften gemein²⁷.

26 In ähnlicher Weise hatte uns schon die aleatorische Musik herausgefordert, besonders in ‚extremen‘ Formen, wenn kaum noch Substanzielles vom Komponisten vorgelegt und das meiste bzw. das Eigentliche des Werks in den Händen der Ausführenden lag. Wie sind dann die Leistungen bei Live-Elektronik verteilt, wenn die besonders geschulten und engagierten Interpreten vom Bediener des Mischpultes nur ein- und ausgeblendet oder deren Klänge bisweilen bis zur Unkenntlichkeit verändert werden?

27 Poschardt 1995, S. 33f

Die Entwicklung zeigt, daß wir unausweichlich einer Musikkultur entgegen gehen, in der das Schaffen originärer Musik nicht mehr den Stellenwert hat wie bisher bzw. daß wir uns auf eine Musik zubewegen, die nicht mehr oder zumindest immer eingeschränkter auf den bisherigen kompositorischen Grundlagen und ethischen Vorstellungen beruht. Im Zusammenhang mit dem Composing auf der Grundlage vorgefertigter Materialien trifft man gelegentlich auf bunte Begriffe wie ‚musikalische Lego-Kultur‘ oder ‚Patchwork-Musik‘ oder ‚musikalisches Recycling‘. Der letzte verweist auf einen interessanten Aspekt im Umgang mit Musik, den im übrigen die Popmusiker (und zuvor schon die Volksmusiker) mit ihrem üppigen Gebrauch von Spielmustern längst vorbereitet hatten und der uns bei der Betrachtung dieser Musik keineswegs immer gegenwärtig ist. Auch bei anderer Musik greifen wir oft auf Bestehendes zurück, ohne uns darüber klar zu sein, denn komplett Neues schafft im Prinzip niemand. Bei den heutigen DJs geschehen solche Rückgriffe aber für alle sichtbar und ausschließlich und wie beim Recycling von Stoffen entsteht auch hier durch Umformungsprozesse ein neues Produkt. Poschardt preist diese neue Umgangsform überschwenglich: „Alte Musikstücke lassen sich unendlich oft neu erfinden. Die Musikgeschichte scheint ihre Linearität zu verlieren: Der potentiell unbegrenzte Zugriff auf altes Material läßt alles auf das Jetzt, den Moment der Synthese, zulaufen“²⁸.

Ferner läßt die zunehmende Verlagerung des Musizierens auf ein spontanes und theorieunbelastetes Machen von allem, was einem gewissermaßen ‚in die Finger‘ kommt, die bisherige Bedeutung von ‚größeren‘ Musikwerken als geistige Leistung weiter in den Hintergrund treten, die in einem u.U. längeren Prozeß mit reflektorischer Haltung erarbeitet werden. Es hat den Anschein, daß unbedarft Musikantisches trotz Adorno, trotz weitentwickelter kompositorischer Gebäude und trotz vieler Linksintellektualismen in der Musikkritik (bzw. vielleicht auch gerade deswegen) in unserer Kultur unaufhaltsam auf dem Vormarsch ist.

Auch wenn auf der einen Seite Techniken ausgebildet und gepflegt werden, die sich als kulturträchtig und tradierbar erwiesen haben (vgl. die Einrichtung von DJ-Schulen; auch Schüler-Lehrer-Beziehungen sind vorhanden), so sollte man sich auf der anderen Seite bewußt sein, daß diese Kultur eindeutig (noch) im Flüchtigen von Pop und Party-Kultur angesiedelt ist. Stecken hinter den manuell-technischen Ausdifferenzierungen (unbewußt?) ernstgemeinte Versuche zur Erweiterung der musikalischen ‚Sprache‘ und ihres Ge-

28 Poschardt 1995, S. 16

staltungssystems oder geht es (primär) um (äußere) effektartige Gestaltungen, die z.B. auf Kurzzeitwirkung, auf bloßes Showgehabe (einigen DJs scheint es darauf anzukommen, ein solches massenwirksames Gebaren an den Tag zu legen) oder auf Demonstration persönlicher Gags angelegt sind, mit denen man sich trefflich gegenüber Konkurrenten profilieren kann. Unzweifelhaft steht ja bei kommerzieller Popmusik die äußere Wirkung im Vordergrund. Ausgelassenheit, Spontaneität und Momenthaftes sind bei ihr grundlegender als Vergeistigtes, Reflektiertes und Durchdachtes mit möglichst langwährender Relevanz, der Spaß ist wichtiger als der Ernst, der Konsum rangiert höher als der Verzicht, langes Üben und Selbstdisziplin (vgl. das Vordringen von Schlagworten wie ‚Konsum-‘, ‚Erlebnis-‘ und ‚Spaßgesellschaft‘ zur Charakterisierung der neuen Lebenseinstellungen in unserer modernen Industriegesellschaft). Der Verfasser ist der Ansicht, daß bei den DJs und Turntablists und deren kulturellem Umfeld die Chance besteht, aus der Flüchtigkeit des permanenten Kommens und Gehens, wie es für Popmusik typisch ist, auszuweichen und zu einer längerwährenden wie eigenständigen Musikkultur zu werden, auf die man später mit Stolz zurückblicken könnte.

Blicken wir in die Entwicklungsgeschichte unserer eigenen Musikkultur zurück, so stellen wir fest, daß auch sie zum großen Teil aus Techniken der Bearbeitung ‚fremder‘ Vorlagen hervorgegangen ist. Da wären zunächst die Tropierungen und die daraus resultierenden Abweichungen vom ursprünglichen Notentext zu nennen, dann die unübersehbar vielen c.f.-Bearbeitungen, die die mittelalterliche Kunstmusik geprägt haben. Das Komponieren von Parodie-Messen, wie es vor allem in der Zeit der Renaissance geschah, hat durchaus Ähnlichkeit mit der Arbeit der heutigen Remixer (eine Empfehlung an Musiklehrer der Sek II!), wie auch – unter etwas anderen Gesichtspunkten – die Zusammenstellung von Pasticcios in der Barockzeit. Ferner bot auch die Figurenlehre einen Fundus von ‚vorgefertigten‘ Mustern, die man an bestimmten Stellen nur einzusetzen hatte. Sollte sich mit den Techniken der DJs, Turntablists und der anderen Composer eine ähnliche Entwicklung anbahnen, nun mit der technologischen Hardware des 20. und 21. Jahrhunderts statt mit der menschlichen Stimme und mit alten Instrumenten und jetzt in Tanzclubs oder Studios an Stelle der früheren Kirchen und Klöster?

Die Überlegungen, welche musikalischen Termini heute noch stimmen, welche erweitert oder neu erfunden werden müssen, interessiert die junge Generation kaum. Sie fühlt sich von den modernen Technologien, Apparaten und Instrumenten zunehmend angezogen und ergreift unbefangen und vital die darin liegenden Chancen, fast nach der Devise „Don’t look back – Schau bloß

nicht in die Vergangenheit, es dürfte nur hinderlich sein“. Wie sah DJ Real seinen Wechsel zum Turntablist? „Früher habe ich Schlagzeug und etwas Cel-lo gespielt, heute spiele ich Plattenspieler“.

Anlage 1

Techniken des Scratchens (Stand Mai 2000)

gemäß

- a) den Vorführungen der beiden Oldenburger Turntablists DJ Acetronaut und DJ Real in Magdeburg während der AMPF-Tagung im Oktober 1999²⁹,
- b) den Angaben der Internet-Seite unter „www.turntablism.com“ (August '99),
- c) R. Niemczyk/ T. Schmidt: „From Skratch. Das DJ-Handbuch“ (s. Literaturangaben)

Obschon die Beschreibungen und auch die Bezeichnungen in den Quellen nicht immer übereinstimmen, wird hier der Versuch einer möglichst umfassenden Übersicht unternommen.

1. Techniken, für die man mit nur einem Plattenspieler auskommt:

- *Baby* oder *Baby Scratch*: Für kurze Zeit öffnet man den Fader und bewegt dabei die Platte schnell vor und zurück. Dies sollte präzise rhythmisch gestaltet werden. Es kommt also zu keiner spezifischen Fader-Bewegung, weder am Crossfader noch am Up-Fader.
- *Forward*: Die Musik wird nur für eine kurze Zeit (z.B. für die Länge eines ganzen oder halben Taktes oder gar nur eines Effektklangs) in normaler Abspielrichtung (forward) zu Gehör gebracht. Dann wird der Kanalfader blitzartig geschlossen und die Platte schnell per Hand zurückgedreht, um wieder mit derselben Stelle starten zu können.
- *Stab*, *Chop* oder *Revers*, eine Umkehrung des Forward: Nur beim schnellen Zurückschieben der Platte wird der Fader geöffnet. Dies kann sowohl am Crossfader als auch am Up-Fader vorgenommen werden. Mag technisch an

29 Ihnen sei an dieser Stelle noch einmal ausdrücklich für ihre anschauliche Demonstration mit guten Erläuterungen während der Tagung gedankt. Ohne sie wäre diese Auflistung nicht so klar und deutlich ausgefallen.

diesem Vorgehen nichts Neues sein, klanglich hingegen besteht ein deutlicher Unterschied, ob ein Sound nur vorwärts, nur rückwärts oder in beiden Richtungen gescratcht wird.

- *Beatcut*: Nur ausgesuchte einzelne Impulse (meist nur Bassdrum- oder Snare-Impulse) werden einem Scratching ausgesetzt und mit schnellen Faderbewegungen (in diesem Fall meist des Up-Faders) eigene Rhythmuspatterns erzeugt. Man spielt also mit einem einzelnen Impuls, dessen sonst beim Scratching hörbare Schleifsounds durch Gegenbewegungen am Fader unterdrückt oder zumindest abgeschwächt werden. Mit den koordinierten Bewegungen an der Platte und an den Fadern erzielt man ein eigenes Drum- oder Snarespiel, je nach Auswahl des gescratchten Impulses. „Ein Mixmaster Mike ist dabei so präzise, daß er auch bei Stadion-Auftritten der Beastie Boys über Minuten das Schlagzeug ersetzen kann.“³⁰ In ähnlicher Weise ist auch ein einzelner wichtiger Impuls herausgreifbar, der dann dicht hintereinander nur in einer Richtung wiederholt wird. Dadurch lassen sich Auftakte oder Vorschläge erzeugen oder auch einzelne Echos.
- *Rub*: Beim Vor- und Zurückschieben der Platte wird einer der beiden Handgriffe langsamer vollzogen, die Klänge sind also langsamer und tiefer. Dabei darf das Spiel jedoch nicht aus dem Rhythmus geraten;
- *Chirp*: Diese Technik wird unterschiedlich dargestellt. Während im Internet zu lesen ist, es handle sich um ein schnelles Öffnen der Fader nur beim Zurückschieben der Platte, sprechen die beiden Oldenburger DJs davon, daß es darum gehe, beim schnellen Hin- und Herschieben der Platte nur kurz den Wendepunkt der Bewegung auszublenden. Niemczyk et al. erklären sie wiederum anders: sie bestehe aus einem ganz schnellen Vor- und Zurückschieben möglichst nur eines Impulses, „bis die schnellen Bewegungen das Vogelgezwitscher ergeben, das diesem Scratch zu seinem Namen verhalf“ (S. 229). Haben wir es mit ‚regionalen‘ Varianten zu tun wie bei Liedern, die in unterschiedlichen Regionen anders gesungen werden?
- *Scribble*: Man erzeugt ein musikalisches Vibrieren oder extrem kurzes Stottern, indem der Lauf der Platte mit zitternder Hand extrem kurz abgestoppt wird oder indem sie – bei abgestelltem Plattenspielermotor – zitternd hin- und herbewegt wird. Dabei bleibt der Crossfader offen.

30 Niemczyk et al., Köln 2000, S. 233.

- *Tear*: Wie beim Baby Scratch wird die Platte vor- und zurückgeschoben, jedoch beim Zurückschieben mehrmals ganz kurz in eigenem Rhythmus gestoppt. Hingegen meinen Niemczyk et al., Tear sei „ein sehr breit einsetzbarer Scratch“, bei dem es darauf ankäme, möglichst unterschiedliche rhythmische Bewegungen mit der Platte in einem längeren Atemzug zu erzielen (S. 228).
- *Transformer*: Während eine Platte (meist in einem etwas langsameren Tempo) hin- und herbewegt wird, unterbricht man ihre Wiedergabe mit sehr kurzen („in stottering motion“) und kräftigen rhythmischen Fader-Bewegungen. Die Musik wird also permanent unterbrochen. Wenn man nun mit der Hand das Tempo der Schübe unterschiedlich gestaltet, erhalten die Scratch-Ausschnitte verschiedene Tonlagen. Dadurch entsteht ein rhythmisches Spiel mit unterschiedlich hohen Tönen oder Geräuschen (rhythmisches ‚Melodiespiel‘). Beim Transformer startet das Scratching bei geschlossenem Fader.
- *Flare*, eine Art Umkehrung des Transformer-Effektes: Jetzt bei offenem Fader „the off/on motion is started with the sound“ (Internet). Schließt man den Fader gleich nach dem ersten Impuls, nennt man dies ‚One Click‘. Öffnet man ihn hingegen ganz kurz danach ein zweites Mal, spricht man vom ‚Two Click‘.
- *Hydroplane*: Während der DJ die Platte mit der einen Hand in eine Richtung schiebt, reibt er mit einem schwach angefeuchteten Finger der anderen Hand leicht auf der Plattenoberfläche in die entgegengesetzte Richtung. Damit erzeugt er ein extrem kurzes Stottern oder Vibrieren³¹.
- *Twiddle*: Um ein akustisches ‚Flackern‘ (‚flaring‘) zu erzielen, rüttelt der DJ den Up- oder Crossfader schnell zwischen Mittel- und Zeigefinger hin und her.
- *Crab*: ein noch schnelleres rhythmisches ‚Flackern‘ bzw. ein Tremolo, das dadurch erzielt wird, daß der DJ den kleinen, den Ring-, den Mittel- und auch noch den Zeigefinger ganz schnell am Crossfade-Griff vorbeihuschen läßt, während der Daumen wie eine Rückholfeder den Fader jeweils in seine ursprüngliche Lage wieder zurückdrängt. Die vier vorbeigleitenden Finger lüften also ganz kurz den Fader.

31 Schlagzeugern ist ein solches Spiel, bei dem sie über das Fell einer Trommel streichen, schon lange bekannt. Niemczyk et al. sind der Meinung, die Turntablists hätten diese Technik „von Conga-Spielern abgeschaut“, was zumindest bildlich paßt.

2. *Techniken, bei denen man zwei Plattenspieler benötigt:*

- *Mixing* (nur DJ Acetronaut und DJ Real): Während zwei Platten völlig synchron laufen, wechselt man unmerklich mit dem Crossfader von einer auf die andere (wie bei technoider Musik typisch). Besonders interessant sind Mischungen zwischen einem Instrumentalstück und einem reinen Vokalstück bzw. einem Vokal-Track („a-capella-Stück“). Auch Mischungen zwischen ganz unterschiedlichen Stücken können zu neuen Hörerlebnissen führen, was nach DJ Acetronaut im HipHop eindeutig häufiger vorkäme als im Techno.
- *Loop*: auf beiden Playern liegt die gleiche Platte. Wechselweise wird eine Platte mit dem Crossfader eingeblendet, während die jeweils andere an den Anfang des Patterns zurückgeschoben wird, das ständig neu gestartet und auf diese Weise eine Reihung erfährt. Hier kann – meist bei längeren Ausschnitten – außerdem mit dem Zurücksetzen des Tonarms gearbeitet werden³². Auch unterschiedliche Patterns zweier verschiedener Platten können in dieser komplementären Form aneinandergereiht werden.
- *Beatjuggling* (so Niemczyk et al.) bzw. *Backspin*: Auch bei dieser Technik liegt auf beiden Playern die gleiche Musik, die unbedingt im gleichen Tempo abzuspielen ist. Am besten sucht man Stellen mit wenigen Rhythmus-Impulsen. Mit ruckartigen Crossfader-Bewegungen (teils auf extreme Positionen = entweder ‚linke‘ oder ‚rechte‘ Musik, teils in Mittelstellung = Kombination beider Musikstücke bzw. Rhythmus-Patterns) setzt man neue Rhythmen zusammen. Ferner können durch geschicktes Abstoppen bzw. leicht zeitversetztes Abspielen der beiden Platten „völlig neu arrangierte Rhythmus-Muster“ entstehen (S. 232f).
- Besonders interessante Reihungen von Rhythmen oder Patterns entstehen, wenn man mit verschiedenen Platten arbeitet und deren Patterns auf die gleiche Art wie beim Looping miteinander kombiniert. Bei Zusammenstellungen von Ausschnitten verschiedener Platten, auf denen nur Vokal-Tracks zu hören sind, können mit dieser Technik neue Worte und Sätze entstehen.
- *Juggle* (nach DJ Acetronaut und DJ Real): quasi ein handgemachtes Timestretching, das auf der Backspin-Technik basiert (s. Übersicht „Aufgaben und Techniken moderner DJs“). Besonders interessant für den

32 Es gibt Turntablists, die es schaffen, während des Abspielens einer Platte den Tonarm exakt wieder an den Anfangspunkt eines Patterns aufzusetzen und dadurch Loops zu erzeugen. Haben die üben müssen...!

Turntablist wird es, wenn er eine stabil laufende erste Musik mit einer zweiten kombiniert, die der ersten aufgrund dieser Verzögerungs- oder Beschleunigungstechnik zuwiderläuft und so die Tänzer verwirrt bzw. herausfordert.

- *Echo*: die gleiche Musik wird in einem kurzen zeitlichen Abstand, mit rhythmisch passendem klarem Zeitwert zur ersten, ein zweites Mal (vom zweiten Player) eingemischt.
- *Echo Fading*: Echohaftes Aneinanderreihen des gleichen Sounds oder Impulses durch komplementäres Wiederholen desselben Musikausschnitts bei gleichzeitiger Reduktion der Fader-Öffnung (vgl. Beschreibung in Übersicht „Aufgaben und Techniken der modernen DJs“).
- *Breakdown*: die Musik wird, ohne das Tempo zu stören, gedehnt, indem sie ganz kurz nach jedem Beat – möglichst in der Pause zwischen zwei Schlagzeugimpulsen – angehalten wird. [Es bleibt unklar: warum dazu 2 Turntables notwendig sein sollen]
- *Fills*: Zu einer laufenden Musik wird an einer kurzen Stelle der markante Klang einer anderen Musik (z.B. nur Drums oder nur ein Effekt-Sound) schlagartig eingemischt. Mit dieser Einblende könnte man die erste Musik auch ‚dublizieren‘, wenn man sie mit der gleichen Musik in rhythmisch interessantem Abstand zusammenmischen würde.
- *Strobe*: Dies erfordert zwei Platten, die simultan ‚in a breakdown‘ spielen. Auf einem Player aber ist die Musik leicht versetzt (meist um den Wert einer 16tel Note). Der DJ wechselt mittels Crossfader ruckartig zwischen den beiden Musikquellen. [Effekt: kurzzeitiges Verschieben des Metrums?]
- *Double-click*: Um einen ‚double time‘-Effekt [Empfindung für doppeltes Tempo] zu erzeugen, liegen auf beiden Playern die gleichen (?) Platten, eine von ihnen ist aber „by offsetting the synchronization“ zeitlich um einen 1/16-Wert verschoben. Der DJ wechselt mittels Crossfader schnell zwischen den beiden Musikquellen.
- *Laser Scratches* (nur bei Niemczyk et al.): „Bei offenem Fader springen die Finger auf der Plattenoberfläche hin und her und sorgen so über verstärkten Stop-and-Go für futuristische, ungleichmäßige und daher lebendige Sounds“ (S. 231).
- *Melodiespiel* (nur DJ Acetronaut und DJ Real): Dies erreicht man am besten mit den ‚stehenden‘ Klängen, die häufig in der Endlosrille von DJ-Platten eingepreßt sind. Mit den Einstellungen am Temporegler (+/- 8 %)

lassen sich Höhenunterschiede bis fast zu einer kleinen Terz erreichen. Dieses Tonhöhenspiel wird oft noch mit Faderbewegungen rhythmisiert. Soll ein größerer Tonumfang erzielt werden, greift der Turntablist auch mit der Hand in das Abspieltempo ein und gestaltet so ein kräftigeres Tonhöhenspiel. Dazu bieten sich vor allem isolierte Drumsounds oder einzelne Impulsgeräusche an.

Anlage 2

Aufgaben und Techniken der modernen DJs (Stand: Anfang 2000)

	im Techno	im HipHop
Auswahl geeigneter Musik und Musikausschnitte	+	+
Abstimmen/ Angleichen von Tempo, Sound und Lautstärke der aufeinanderfolgenden Stücke	+	(+)*
Bruchloses Aneinanderreihen von Musikstücken	eigentlich immer	relativ selten
Crossfading	+	+
Crossfading-Techniken:		
• Weiches kontinuierliches Fading von einem Stück zum nächsten	manchmal	sehr selten
• Blitzartiges Wechseln von einem Stück zum nächsten	manchmal	sehr häufig
• Mehrmaliges und musikal. Spiel mit harten Fadings zwischen zwei Stücken	sehr häufig in einigen Grundformen	recht häufig und in den verschiedensten Formen

Bereicherung einer Musik durch Beimischen von Bestandteilen einer anderen	gelegentlich	+
Klangveränderungen/-korrektur mittels versch. Filter	+	+
Spiel mit Off-, Cut- oder Kill-Filtern	häufiger	selten
Spiel mit variablen Filtern („WahWah“)	selten	sehr selten
Verlängern von Musikstücken durch komplementäres Abspielen der gleichen Platte auf den beiden Plattenspielern	gelegentlich	häufig
Spiel mit Stoppern/ Shreddern (= Zerhackern)	selten	- **)
Spiel mit Scratching (s. Übersicht „Techniken des Scratchens“)	-	+
Spiel mit Delay-Geräten (für ein rhythm. Spiel, wie auch für ein gegenrhythmisches)	gelegentlich	- **)
Einsatz von Samplern (für zusätzliche Loops)	gelegentlich	- **)

*) Weil es weniger die Funktion des Turntablists (und auch des DJs im HipHop) ist, ein möglichst gleichmäßiges Tanzkontinuum zu schaffen, braucht das Angleichen der Stücke nicht so feinfühlig zu geschehen wie bei Techno-Stücken. Zudem ist er gewohnt, das Tempo viel schneller und leichter per Hand zu korrigieren.

**) Ein Turntablist schafft diese oder ähnliche Effekte, die der Techno-DJ mittels elektronischer Hilfen erzielt, durch ‚Handarbeit‘:

- ein Zerhacken z.B. durch äußerst schnelles und kurzes Abstoppen des Plattenlaufs oder durch ein tremoloartiges Öffnen und Schließen eines Faders (vgl. ‚Hydroplane‘ und ‚Crab‘ in der Liste „Techniken des Scratchens“).
- ein rhythmisches Spiel durch Einblenden von (Zusatz-)Rhythmen des zweiten Plattenspielers. Eigene rhythmische Figuren entstehen auch dadurch, daß der Turntablist einer Musik dieselben Rhythmen beimischt, die-

se aber z.B. um genau einen oder zwei Beats versetzt (womit quasi ein Echo-Effekt bzw. ein rhythmischer Kanon entsteht) oder dadurch, daß er die zweite Platte exakt im halben Tempo abspielen läßt. Da dieses aber mittels Tempoumschalter und Geschwindigkeitsregler am Plattenspieler nicht geht, muß er die Schallplatte zu jedem Beat oder Takt um Sekundenbruchteile anhalten (vgl. unten „Timestretching“), so daß sie die doppelte Zeit zum Abspielen benötigt. Es ist klar, daß dies erst nach reiflicher Übung gelingen kann!

- das Erzeugen von identischen Loops durch komplementäres Einmischen desselben Patterns, das auf beiden Plattenspielern aufliegt (die gleiche Platte rotiert also auf beiden Geräten). Während das Pattern von dem einen Player abgespielt wird, dreht der Turntablist die Platte auf dem zweiten so schnell bis zum Einsatz des Patterns zurück, daß er sie starten und wieder einblenden kann, wenn das Pattern auf dem ersten Player gerade zu Ende ist. Dort verfährt er nun in gleicher Weise. Mit jedem wechselseitigen Start dieser Wiederholungen wird der Crossfader jeweils auf die Seite gewechselt, von der das Pattern gerade erklingen soll – eine vortreffliche Koordination von schnellsten Aktionen an den beiden Plattenspielern und am Crossfader!
- ein verklingendes Echo, indem ein Beat oder ein anderer Ausschnitt eines Patterns mit dem Kanalfader ganz kurz ausgeblendet wird und in dieser Zeit gleichzeitig die Platte mit der anderen Hand zurückgedreht wird, auf daß dieser Ausschnitt erneut zum Abspielen vorliegt und der Fader hochgezogen werden kann. Mit jedem Hochziehen des Faders muß aber gleichzeitig die Höhe reduziert werden.
- eine Art Timestretching, indem eine Platte ganz kurz angehalten oder vorgeschoben wird (am besten in den kurzen Pausen zwischen Impulsen), während die gleiche auf dem zweiten Plattenspieler (zur Überbrückung der Pausen bzw. des Hochdrehens am ersten) läuft. Danach muß das gleiche auf dem anderen Plattenspieler vorgenommen werden usw., damit das neue Tempo jeweils übernommen wird und so für längere Zeit erhalten bleibt.

Anlage 3

DJ-Equipment (Stand Anfang 2000)

Der DJ benötigt für seine besondere Arbeitsweise spezielle Turntable-Konsolen: 2 Plattenspieler + Mixereinheit (+ evtl. Effektmodule. Ferner bisweilen elektronische Instrumente wie Keyboards zum aktiven Mitspielen oder DAT-/ MD-Player mit Zusatzparts)

a) Plattenspieler

	im Techno	im HipHop
Schweres Chassis, zugkräftiger Motor, Direktantrieb	grundsätzlich	grundsätzlich
feine und breite Temporegelung	grundsätzlich	grundsätzlich
schnelles Hochfahren	grundsätzlich	grundsätzlich
Schliff der Abtastnadel	elliptisch	sphärisch
Vor- und Rücklauf	kaum	u.U.
Ausfahrbare Plattenbeleuchtung	grundsätzlich	grundsätzlich

b) Mixer

Z.Zt. ist folgende Ausstattung für einen Clubauftritt angesagt:

	im Techno	im HipHop
Crossfader, leichtgängig und unbedingt problemlos auswechselbar	grundsätzlich	grundsätzlich
Crossfade-Reverser ³³	-	fast grundsätzlich

³³ Ein solchen benötigen Linkshänder. Ansonsten ist er auch für den rechtshändigen Turntablisten nützlich, wenn dieser mit dem Scratching auf den rechten Plattenspieler wechselt.

Justieren des Crossfaders (für unterschiedliche Charakteristiken)	-	empfohlen
Beat Counter	nur für Anfänger	-
Cueing-Einrichtung (zum Mithören)	grundsätzlich	grundsätzlich
Cueing mit eigenen Crossfadern (zum Testen)	-	s. empfohlen
Starker Kopfhörerausgang	grundsätzlich	grundsätzlich
Mikro-Eingang	-	selten/ mitunter
Hoch- und Tiefpassfilter	grundsätzlich	grundsätzlich
Mittenfilter	gewinnt an Bedeutung	selten
Externe oder interne Kill-Filter (-60 dB)m für plötzliche Pausen oder schlagartiges Wegnehmen von Frequenzbereichen	mitunter	kaum
Off-Schalter (auch „Punch In“-Buttons)	selten	fast nie
Umschalter für Off-Schalter („Transformer“) ³⁴	ganz selten	-
Separater (3.) Ausgang („Booth“)	mitunter	-
Aux-Weg für externe Effektgeräte (auch als „Loop“-Regler ausgegeben)	mitunter	fast nie
Weitere Effektmodule wie		
<ul style="list-style-type: none"> • Sample-Speicher (für Loops) 	-/ leicht zunehmend?	bisher: -

34 Es kommt mitunter zu unterschiedlichsten Bezeichnungen für gleiche oder sehr ähnliche Effekte. mit diesen Off- und Umschaltern, die mitunter auch „Hamster-Switch“ genannt werden, fügt man entweder eine neue Musik schlagartig in die ‚laufende‘ ein oder bringt die laufende Musik schlagartig zu absoluter Ruhe (extrem „harte Schnitte“). Beides ist natürlich nur für sehr kurze Zeit sinnvoll und verlangt zudem eine sparsame Anwendung.

• Shredder/ Gater	-/ leicht zu- nehmend?	-
• Delay	mitunter	fast nie
• Bandpass-Filter („Wahwah“)	selten/ zu- nehmend	selten
• Flanger	beginnend	-
• Vocoder	-	selten
• Verzerrer	selten	-
• Hall	-	-

c) *Einsatz weiterer Instrumente in der Disko, meist beim „live act“:*

	im Techno	im HipHop
Keyboards	gelegentlich	-
Drummachines	grundsätzlich möglich	früher: gele- gentl, heute:-
Sample-Player	zunehmend?	-
Digitale Scratchkonsolen (auf Sampling-Basis)	-	(noch) ganz selten
Externe Effektmodule ³⁵	zunehmend	kaum
Instrumentalgruppe	-	anfangs:-, heute: manchmal

35 Es ist mit schnellen Weiterentwicklungen zu rechnen. In den letzten 12 Monaten kamen sechs neue Effektgeräte auf den Markt, die sich speziell an DJs wenden. Sie zeichnen sich durch besonders gute Wirkung und durch einfachen Zugriff mittels breiten und z.T. beleuchteten Drehreglern und Tasten aus. „Die Effektgeräte sind tatsächlich wie Instrumente, die umso besser klingen, je besser man sie zu spielen gelernt hat“ beurteilte das Fachmagazin KEYS in der Ausgabe 10/99 den Einsatz solcher Zusatzgeräte.

Ferner werden mitunter MD- oder DAT-Player mit selbsterstellter Musik (zur Sicherheit und/ oder um zusätzliche Musikparts einzubringen) eingesetzt.

Literatur

Adler, B./ Beckmann, Janette (1991): Rap. Portraits and lyrics of a generation of black rockers. London: Omnibus Press

Dufresne, David (1992): Yo! Rap Revolution. Geschichte, Gruppen, Bewegung. Neustadt 1: Michael Schwinn

Ertl, Franz (1992): Rap – Funk – Soul. Ein Nachschlagewerk. Köln: W. Herbst Verlag

Jacob, Günther (1993): Agit Pop. Schwarze Musik und weiße Hörer. Berlin, Amsterdam: Edition ID-Archiv

Krekow, Sebastian/ Steiner, Jens/ Taupitz, Mathias (1999): HipHop-Lexikon Berlin: Imprint Verlag

Niemczyk, Ralf/ Schmidt, Torsten (2000): From Skratch. Das DJ-Handbuch. Köln: Kiepenheuer & Witsch

Poschardt, Ulf (1995): DJ Culture. Frankfurt: 2001

Toop, David (1991): Rap Attack. London: Serpent's Tail

Ferner erscheinen in der BRD eigene Szene-Magazine: für Techno-Musik z.B. RAVELINE und BEAM ME UP sowie für HipHop z.B. JUICE, BACKSPIN und – weniger fachlich – IQ und JUICE. Leider wird in ihnen nur ganz selten über das DJing oder über die Kunst der Turntablists berichtet, da bei ihnen meist die Musikerpersönlichkeiten im Vordergrund stehen, und dabei wird kräftig gelobhudelt (Davor sind auch die Bücher von Ulf Poschardt und David Dufresnes nicht grundsätzlich gefeiert). Falls DJ-Techniken aber aufgegriffen werden, geschieht dies recht wenig präzise und zu oft informationsarm. Selbst die Fachpublikation von Niemczyk & Schmidt bringt nicht viel Licht in die Techniken des DJings bzw. des Turntable-Spiels.

Ferner gibt es in der BRD noch Fanzines wie HIPHOP NATION, die aber schwierig zu bekommen sind und deren Informationsgehalt typusbedingt stark schwankt. Zuletzt sei auf einschlägige Internet-Seiten verwiesen (s. Fußnote 23), bei denen man leider immer wieder erfahren muß, daß auch sie, im Gegensatz zur Intention der Netzgründer und -apologeten, wenig gepflegt werden

und sich daher keineswegs als die aktuellsten Informationsquellen herausstellen, wie man es vom Netz eigentlich erwartet.

Dr. Ansgar Jerrentrup Goldenfelsstr. 8
50935 Köln

Musizier- und Lernverhalten in Populärmusikbands – Eine empirische Untersuchung

1 Fragestellung

Populärmusikbands sind weitgehend selbstorganisierte Musikgruppen, die keiner Institution angehören (siehe auch Pickert 1998¹, S. 136). Für die Mitgliedschaft in einer Band gibt es keine formalen Anforderungen; eine bestimmte musikalische Ausbildung muß niemand nachweisen. Deswegen finden sich gerade in Populärmusikbands neben Musikern und Musikerinnen, die das Musizieren im Instrumentalunterricht erlernt haben, viele, die es sich selbst beigebracht haben.² Dieses autodidaktische Erlernen der Populärmusik nimmt für praktisch alle Mitglieder von Populärmusikbands einen großen Stellenwert ein und wird auch von jenen praktiziert, die Instrumentalunterricht erhalten (siehe Kleinen 2000, sowie Ebbecke und Lüscher 1987, S. 14); es kann hier also nicht von zwei Gruppen gesprochen werden, die sich hinsichtlich ihrer Lernerfahrungen total unterscheiden. Instrumentalunterricht hingegen ist längst nicht für alle Musiker und Musikerinnen selbstverständlich und notwendig. Es stellt sich daher die Frage, ob sich diese spezifische Lernerfahrung im Musizierverhalten derer ausdrückt, die sie gemacht haben, ob also Unterschiede festzustellen sind zwischen jenen Bandmitgliedern, die Instrumentalunterricht erhalten haben.

-
- 1 Rock- und Popbands waren zu 92,2%, Tanzkapellen zu 91,8% und Jazzformationen zu 60,7% selbstorganisiert; mit Ausnahme der Kammermusikensembles waren alle anderen Ensembleformen wie Chöre, Orchester, Blaskapellen etc. zu einem weitaus größeren Teil an eine Organisation wie Verein, Kirchengemeinde, Musikschule etc. angeschlossen und erfuhren regelmäßige finanzielle Zuwendungen von dieser Seite.
 - 2 Siehe hierzu Wicke und Ziegenrucker 1997, S. 39 sowie Kleinen 1997, S. 261. Niketta und Volke stellten in ihrer Untersuchung allerdings fest, daß nur 26% der von ihnen befragten Musiker und Musikerinnen „keinen zusätzlichen Musikunterricht außerhalb der Schule“ (Niketta und Volke 1993, S. 123) hatten.

1.1 Instrumentalunterricht und autodidaktisches Lernen als Vorbereitung für das Spielen in einer Populärmusikband

Um in einer Populärmusikband zu spielen, bedarf es vielfältiger Fertigkeiten, nicht nur solche, die ausschließlich auf das Instrumentalspiel bezogen sind. Voraussetzungen sind vielmehr ein komplexes Allgemeinwissen über Populärmusik, Kenntnisse über die verschiedenen Stilrichtungen sowie über die Funktionen der Instrumente der Populärmusik, die Fähigkeit, mit dem elektronischen Equipment umzugehen sowie Erfahrung mit der musikalischen Arbeit in Gruppen. Ferner müssen Mitglieder einer Populärmusikband ein System der Musikerschließung, der Notation und z.T. auch der Musiktheorie erlernen oder entwickeln, welches nicht den größtenteils festgelegten Vorgehensweisen der Kunstmusik entsprechen muß, sondern als Resultat der eigenen Praxis höchst individuell sein kann. Spielt eine Band eigene Stücke, sind auch kompositorische Fähigkeiten von großer Wichtigkeit.

Nicht alle diese Fähigkeiten und Kenntnisse werden im herkömmlichen Instrumentalunterricht erworben, da sich dieser vor allem auf instrumentalspielbezogene Fähigkeiten konzentriert. Carsten Eckstaedt weist darauf hin, daß „der Erwerb instrumentaltechnischer Fertigkeiten von Musiklernen allgemein abzugrenzen [ist]“ (Eckstaedt 1996, S. 27) und daß das instrumentenbezogene Musiklernen nicht im Sinne von Abel-Struth als das „Gesamt der menschlichen Verhaltensweisen und Verhaltensänderungen in Zusammenhang mit musikalischen Ereignissen“ (Abel-Struth 1975, S. 10) zu verstehen ist. Dennoch ist das Instrumentenlernen auch in der Klassiksphäre ein komplexer, nicht-linearer und individueller Vorgang. Wilfried Ribke weist darauf hin, daß musikalisches Lernen keineswegs ein linearer, nur auf die auditive Wahrnehmung beschränkter Vorgang ist. Am Beispiel des Übens klassischer Musik und des Vom-Blatt-Spielens legt er die kognitiven Schemabildungen und die multisensorischen Wahrnehmungsprozesse dar, die Voraussetzung für die Aneignung eines Musikstückes nach einem Notentext sind (siehe Ribke 1993, S. 547-552). Auch das bloße Erlernen instrumentaler Fertigkeiten ist also ein komplexer Prozeß, der eine Vielzahl von Fähigkeiten erfordert. Im weitaus größeren Maße ist dies jedoch der Fall, wenn selbstgesteuert und in einem selbstgesetzten Rahmen musiziert wird, wie es in Populärmusikbands größtenteils der Fall ist. Hier wird oft inzidentell aus situativ bedingten Erfordernissen heraus und somit von vornherein auf Anwendung zielend gelernt. Sogar die Wahl des Instrumentes wird gelegentlich in Hinblick auf die Erfordernisse innerhalb einer Band getroffen (siehe Kleinen 2000, S. 128); vor allem aber werden musikalische und außermusikalische, oft über das Instrumentalspiel hinausgehende Fä-

higkeiten inzidentell und autodidaktisch erlernt, z.B. der Umgang mit Equipment und Medien (siehe Kleinen 2000, S. 126). Dabei bedingen sich diese in sich komplexen Lerninhalte und Erfahrungen gegenseitig und bringen die von Ribke erläuterte Multidimensionalität allen musikalischen Lernens in einen noch größeren, komplexen Zusammenhang, der, wie Günter Kleinen ausführt, nicht „nach fortschreitendem Schwierigkeitsgrad und Schritt für Schritt auf einem linear voranschreitenden Weg“ (Kleinen 2000, S. 132) erfaßt werden kann, sondern „auf eher verschlungene, labyrinthische, komplexe Art“ verläuft (ebd.). Diese Lernmethode entspricht dem oft zufallsgesteuerten, funktionalen autodidaktischen Lernen.

Das autodidaktische Erlernen eines Instrumentes (bzw. des Singens) stellt als selbstgesteuertes Lernen nach Friedrich und Mandl bestimmte Anforderungen an die Lernenden. Diese müssen zunächst „das Lernen vorbereiten, z.B. Vorwissen aktivieren, sich Ziele setzen, sich die Relevanz der Lernziele klar machen u.a.“, dann „die Lernhandlung durchführen, z.B. die für Verstehen, Behalten und Transfer erforderlichen kognitiven Strategien und Prozesse aktivieren“, dabei „das Lernen mit Hilfe von Kontroll- und Eingreifstrategien regulieren“, die Lernleistung schließlich „bewerten, z.B. durch Selbstevaluation des Lernerfolgs“ und bei all dem „Motivation und Konzentration aufrechterhalten“ (Friedrich und Mandl 1997, S. 239-240). Selbstgesteuertes Lernen ist also anspruchsvoller als Lernen unter den Vorgaben einer Instrumentallehrkraft. Neben den Persönlichkeitsmerkmalen, die einer Person ermöglichen, derartigen Anforderungen zu entsprechen, ist eine hohe intrinsische Motivation eine optimale Voraussetzung für autodidaktisches Lernen. Diese intrinsische Motivation wird weitgehend hervorgerufen durch „Interessen, [...] spezifische wertbesetzte Person-Umwelt-Bezüge, die sich in der Auseinandersetzung mit verschiedenen Inhaltsgebieten im Verlauf der Entwicklung herausbilden“ (ebd., S. 244).

Die hohen Anforderungen, die das autodidaktische Lernen stellt, gehen jedoch einher mit einem für diese Lernform spezifischen Lernzuwachs. Selbstgesteuertes Lernen gilt „als eine Strategie der Selbstverwirklichung bzw. Selbstentwicklung“ (Friedrich und Mandl 1997, S. 239) und kann durch seine Multidimensionalität im musikalischen Kontext wohl besonders häufig als „persönlich bedeutsam“ im Sinne von Frauke Grimmer (1991, S. 18) bezeichnet werden. Die musikalische Entwicklung geht hier weitgehend einher mit den persönlichen Bedürfnissen des Individuums; eigene Vorstellungen können ohne Fremdsteuerung im Rahmen vorhandener Möglichkeiten verwirklicht werden.

Durch das Lernen in Bands und durch den Kontakt zu Musikern und Musikerinnen, die häufig mehr und andersartige Erfahrungen gemacht haben, sowie durch das Lernen von Medien läßt sich autodidaktisch eine umfangreiche musikalische Ausbildung in Populärmusik erwerben (siehe Berliner 1994, S. 37-38, Kleinen 2000, S. 129 sowie Füser und Köbbing 1997, S. 192). Musikalische Techniken und Ausdrucksweisen erlernen sie jedoch nicht nur durch gezieltes Beobachten ihrer Mitmusiker und -musikerinnen sowie gezielte Anleitung von deren Seite, sondern auch, indem sie in Jam-Sessions neue musikalische Möglichkeiten kennenlernen und ausprobieren (siehe Berliner 1994, S. 41). Dieses handlungsorientierte Learning-by-Doing garantiert die Anwendbarkeit des Gelernten im populärmusikalischen Rahmen.

Dies ist im Instrumentalunterricht nicht automatisch gegeben: Dort wird die Musik in der Regel unter Zuhilfenahme von Noten unterrichtet. Häufig werden auch musiktheoretische Kenntnisse vermittelt. Beide Fähigkeiten können für Mitglieder einer Populärmusikband nützliche Hilfsmittel sein. Andererseits ist Instrumentalunterricht, vor allem, wenn er einen kunstmusikalischen Schwerpunkt hat, oft notenfixiert, das heißt, wer Instrumentalunterricht nimmt, lernt vor allem, notierte Musik umzusetzen. In diesem Fall kommen das notenfreie Musizieren, das Heraushören und Nachspielen von Tönen und Harmonien und die Improvisation meist zu kurz (siehe Clemens 1983, S. 137-138). Diese Fähigkeiten sind das Handwerkszeug des autodidaktischen Lernens und sind in einer Populärmusikband oft von größerer Bedeutung als z.B. Notenkenntnisse (siehe Ebbecke und Lüscher 1987, S. 49).

Kompetente Instrumentallehrkräfte vermitteln die Spieltechniken eines Instrumentes korrekt; beim autodidaktischen Lernen besteht dagegen die Gefahr, sich inkorrekte Spielweisen anzugewöhnen, die gegebenenfalls den weiteren Lernprozeß behindern (siehe Füser und Köbbing 1997, S. 193). Ferner können Instrumentallehrkräfte über Motivationstiefs hinweghelfen, mit denen man beim autodidaktischen Lernen gegebenenfalls alleine zurechtkommen muß. Dies kann dazu führen, daß Instrumentalunterricht auf bestimmte physische und psychische Anforderungen des Musizierens in einer Band besser vorbereitet als das autodidaktische Lernen.

Auch kann der Instrumentalunterricht dazu anregen, sich mit einem breiten Spektrum an Musikstilen auseinanderzusetzen und der eigenen Musikpraxis eine gewisse Aufgeschlossenheit Vielfältigkeit zu geben. Viele Musiker und Musikerinnen finden jedoch keinen Instrumentalunterricht, der sie auf das Spielen des von ihnen präferierten Musikstils vorbereitet (siehe Füser und

Köbbing 1997, S. 193 sowie Kleinen 2000, S. 127) und ziehen es deshalb vor, ihr Instrument autodidaktisch zu erlernen: Konkrete Unterrichtsangebote für Rock, Pop und auch Jazz fehlten lange in den öffentlichen Musikschulen und sind noch lange keine Selbstverständlichkeit. Ferner können die im Unterricht erlernten Techniken auch hemmend wirken: Wer gewohnt ist, korrekt und flüssig nach Noten zu spielen und in einer Band nun plötzlich improvisieren soll, muß meist feststellen, daß dies zunächst weitaus weniger flüssig möglich ist. Wer mit dem Spielen seines Instrumentes gerade erst begonnen hat, kann den Anforderungen der Improvisation oft unvoreingenommener begegnen als Musizierende, die durch Unterricht bereits an Erfolg gewohnt sind.

Angeleitetes wie auch selbstgesteuertes Lernen von Popularmusik kann also Vor- und Nachteile haben. Von zentraler Bedeutung ist jedoch auch das Lernen in den Bands selber: Sowohl Spieltechniken als auch Methoden, sich Musikstücke zu erschließen, werden innerhalb der Gruppe erlernt, ausprobiert und weitergegeben; ferner lernen die Mitglieder einer Band voneinander ein Stück weit musikalische Allgemeinbildung und Sozialkompetenz (siehe Füser und Köbbing 1997, S. 192).

1.2 Kompositionsarbeit in Popularmusikbands

Das Komponieren von eigenen Stücken ist ein besonders wichtiger Aspekt der musikalischen Bandarbeit und stellt Anforderungen, die längst nicht alle Musiker und Musikerinnen erfüllen können. Die Notwendigkeit einer komponierenden Einzelperson sowie die Bedeutung der schriftlichen Fixierung der Stücke ist in der Popularmusik weitaus geringer als in der Kunstmusik. Natürlich komponieren manche Bandmitglieder (fast) fertige Stücke und erarbeiten diese dann mit ihren Bandkollegen und -kolleginnen; oft werden die Stücke aber auch im Bandkollektiv komponiert und arrangiert: Der erste musikalische Gedanke, auf dem sich ein neues Stück aufbaut, wird oft von einer Einzelperson eingebracht und dann im Kollektiv weiterverarbeitet. Improvisation und das möglichst ungehemmte Ausprobieren von möglichen musikalischen Elementen spielen beim kollektiven Komponieren und Arrangieren natürlich eine wichtige Rolle.

Um in einer Jam-Session ein Stück zu erarbeiten, eine musikalische Idee auszubauen oder für sich und das eigene Instrument ein im Ablauf fertiges Stück zu ‚schreiben‘, bedarf es vor allem der Fähigkeit zur Improvisation sowie der Erfahrung mit dem eigenen Instrument und der eigenen Band. Hierbei ist nicht nur das Improvisieren im Rahmen eines Solos gemeint, wie es vor

allem im Jazz üblich ist, sondern vor allem das improvisatorische Ausprobieren von Riffs, Melodielinien, Rhythmen und instrumentalen Begleitparts.

Eine formale Musikausbildung ist keine Voraussetzung zum Komponieren in dieser Form: Für das Komponieren in einer Band bzw. für eine Band sind die Fähigkeit zur Improvisation und die kompositorische Banderfahrung oft wichtiger als musiktheoretische Kenntnisse. Es bedarf in der Regel einiger Übung, um zusammen mit einer Band spontan den eigenen Beitrag zu einem Arrangement leisten zu können, mit einem Gefühl für das, was zusammen ‚gut‘ klingt und was für das eigene Instrument ‚angebracht‘ ist.³ Diese Fertigkeit läßt sich fast ausschließlich im Rahmen der Bandarbeit lernen.

Wie Füser und Köbbing anführen, spielen Notenlesen und -schreiben weder beim Songwriting, noch bei der Notation der selbstkomponierten Stücke eine Rolle (Füser und Köbbing 1997, S. 196), und wenn auch viele der von Niketta und Volke befragten Rockmusiker und -musikerinnen bei sich einen Weiterbildungsbedarf in Hinblick auf Arrangement und Notenkenntnisse sehen (vgl. Niketta und Volke 1993, S. 125), so heißt dies keinesfalls, daß diese ohne diese Weiterbildung keine Songs schreiben könnten.

1.3 *Einstiegsalter*

Auch in Hinblick auf das Alter, in dem Musiker und Musikerinnen mit dem Erlernen ihres Instrumentes beginnen, existieren tendenziell Unterschiede zwischen den beiden Gruppen. Wie Dietmar Pickert erläutert, beginnen Amateurmusiker vor allem zwischen 8 und 11 Jahren mit dem Spielen ihres ersten Instrumentes (siehe Pickert 1997, S. 176); das Einstiegsalter der im Bereich Rock- und Popmusik Musizierenden ist jedoch deutlich höher (vgl. Pickert 1997, S. 183), da, so Günter Kleinen, „im Alter von 11 oder 12 Jahren eine für die weitere Entwicklung grundlegende Weichenstellung [beginnt]. Von dieser Zeit an bewegt sich das musikalische Lernen in den Bereichen des klassischen Stils sowie der Jazz- und Rockmusik auf unterschiedlichen Wegen“ (Kleinen 1997, S. 259; siehe auch S. 260).

Das Alter, in dem die meisten Musiker und Musikerinnen diese Weichenstellung vornehmen, wird oft mit den Funktionen der Populärmusik in der Pubertät und für die Jugendkultur begründet. Martin Füser und Martin Köbbing

3 Dies ist natürlich zusammen mit dem Musikgeschmack bzw. der musikalischen Einstellung der einzelnen variabel, was letztendlich nicht nur zu unterschiedlichen Musikstilen, sondern auch zu vielen Bandkonflikten führt.

bringen den Zeitpunkt des Einstiegs in die Populärmusik jedoch auch damit in Verbindung, daß in diesen Bereichen das autodidaktische Lernen eine große Rolle spielt, eine Art des Lernens, die „häufig in der Zeit der Pubertät“ (Füser und Köbbing 1997, S. 192) beginnt. Zwischen dem Entwicklungsstadium der Jugend, musikalischer Ausrichtung und Lernart sind also komplexe Beziehungen zu vermuten.

2 Die Untersuchung

2.1 Hypothesen

Die oben genannten Unterschiede im rein autodidaktischen und angeleiteten Lernen dürften sich auch in der Musikpraxis äußern. Es stellt sich die Frage, ob die Mitglieder der einen Gruppe andere Instrumente spielen als die der anderen, ob sie seltener oder öfter als jene in einer professionellen Band spielen und ob das Ausmaß und die Kompositionsweise der beiden Gruppen unterschiedlich ist. Ferner bedürfen zwei Thesen einer Überprüfung: Ob man bei Instrumentalunterricht bereits früher mit dem Spielen eines Instrumentes beginnt und ob man im Instrumentalunterricht häufiger Notenkenntnisse erwirbt als beim reinen autodidaktischen Lernen.

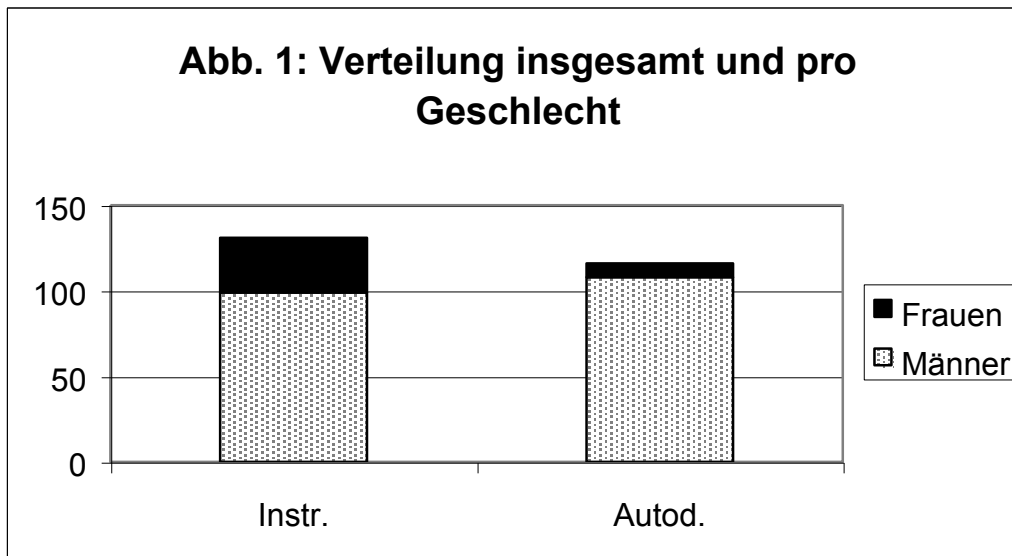
1997/98 führte ich eine Studie mit Oldenburger Bands durch, in deren Rahmen sich 58 Bands bzw. 255 männliche und weibliche Bandmitglieder zu diesem Thema mittels Fragebögen äußern konnten. Die Fragebögen enthielten Angaben über Alter und Geschlecht der Bandmitglieder, Instrumentalunterricht, Instrument, Dauer des Instrumentalspiels, Notenkenntnisse, Kompositionstätigkeit und den Professionalisierungsgrad der Band. Die beiden Gruppen (Instrumentalunterrichtete und reine Autodidaktinnen/Autodidakten) wurden mit Hilfe eines Chi-square Tests⁴ verglichen. Die Unterschiede wurden auf statistische Signifikanz überprüft.

2.2 Ergebnisse

Von den 255 Musikern und Musikerinnen, die an der Untersuchung teilnahmen, gaben 131 an, Instrumentalunterricht erhalten zu haben bzw. noch zu er-

4 Verwendet wurde der Likelihood ratio Chi-square Test; er gibt Aufschluß über die Wahrscheinlichkeit der Vorhersagbarkeit eines Merkmals innerhalb festgelegter Gruppen, also darüber, ob die Ausprägung eines Merkmales von einem anderen Merkmal abhängt (siehe dazu auch Bosch, 23-24).

halten; davon waren 32 Frauen. 116, davon 8 Frauen, gaben an, ausschließlich selbstgesteuert zu lernen (siehe Abb. 1⁵).



Einstiegsalter

Das Einstiegsalter aller Befragten unterliegt einer sehr großen Streuung: Bei den Instrumentalunterrichteten variiert es zwischen 5 und 46 Jahren, bei den reinen Autodidaktinnen und Autodidakten zwischen 0⁶ und 45 Jahren (siehe Abb. 2a). Um existierende signifikante Unterschiede interpretierbar zu machen, habe ich die Musiker und Musikerinnen in vier Altersgruppen eingeteilt: Kinder (0-12), Jugendliche (13-17), junge Erwachsene (18-25) und Späteinsteigende (26-46).⁷ Im Kindesalter begannen 11 Musiker und Musikerinnen mit dem autodidaktischen Erlernen ihres ersten Instrumentes und 30 mit Instrumentalunterricht. Der Einstieg in die Populärmusik im Teenager-Alter war in beiden Gruppen (54 bzw. 52 Nennungen) am weitesten verbreitet. 29 reine Autodidakten bzw. Autodidaktinnen und 15 Instrumentalunterrichtete begannen mit dem Instrumentalspiel im jungen Erwachsenenalter, und je 17 Mitglieder beider Gruppen waren älter als 26, als sie mit dem Spielen ihres Instrumentes begannen (siehe Abb. 2b). Das durchschnittliche Einstiegsalter des rein autodidaktischen Lernens liegt bei 18,4 Jahren, das des Instrumentalunterrichts bei 17,1 Jahren.

5 Musiker und Musikerinnen mit Instrumentalunterricht werden in den Graphiken als ‚Instr.‘ abgekürzt, reine Autodidakten und Autodidaktinnen als ‚Autod.‘.

6 Zwei Sänger/Vokalistinnen gaben an, sich mit ihrem Instrument Stimme seit ihrer Geburt zu beschäftigen.

7 Diese Unterteilung unterliegt natürlich einem gewissen Maß an Willkür; jede andere Unterteilung in Altersgruppen täte dies aber auch.

Abb. 2a: Einstiegsalter

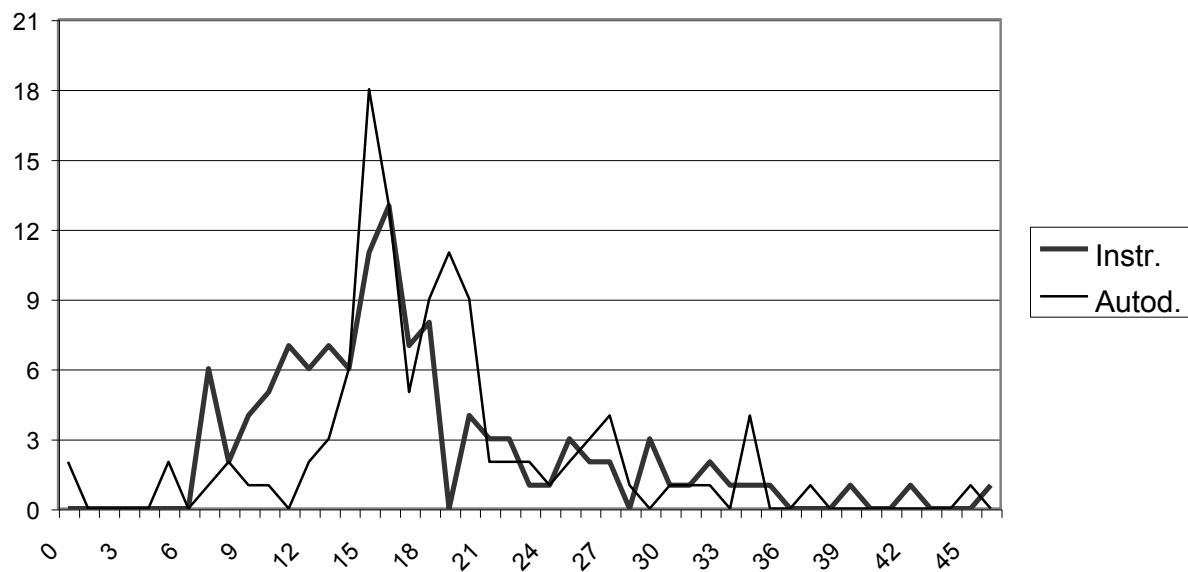
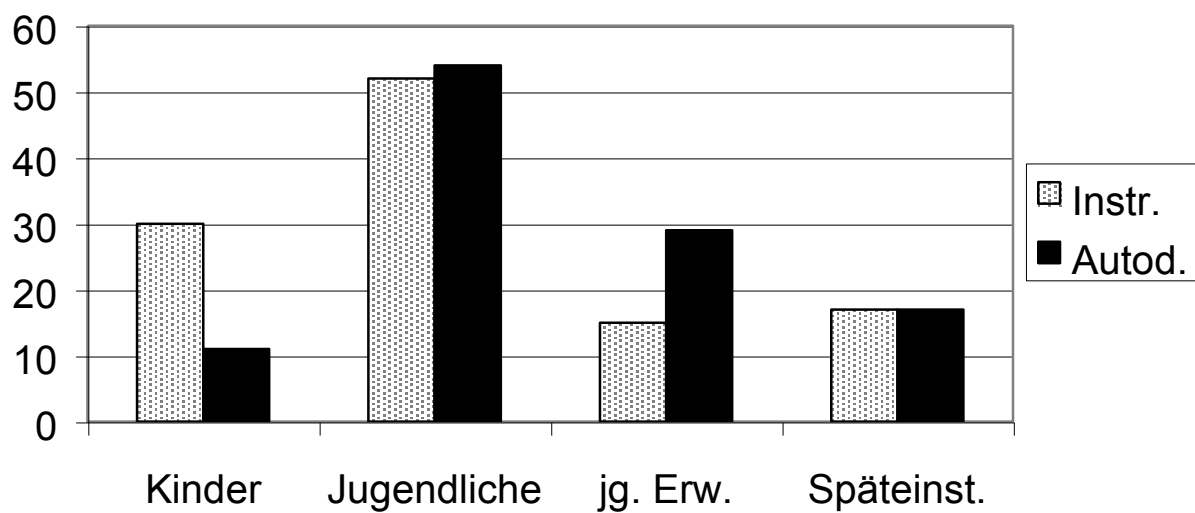
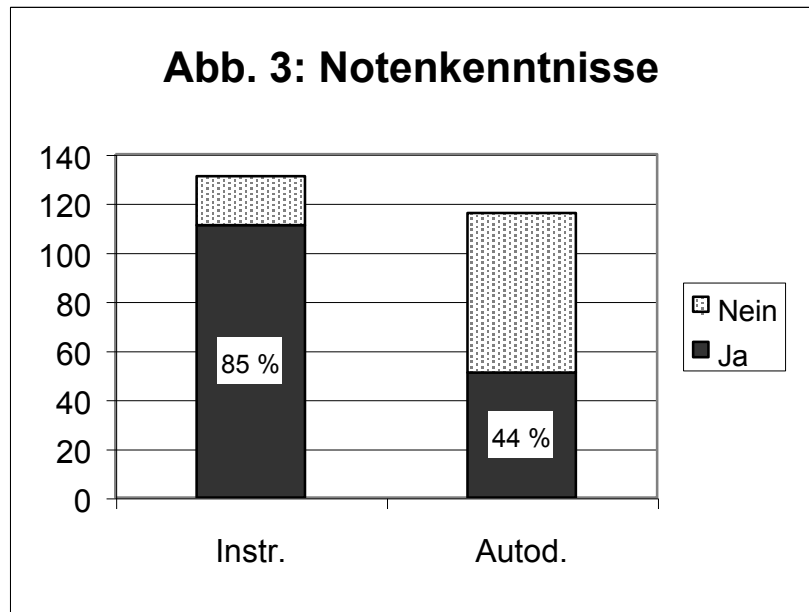


Abb. 2b: Einstiegsalter - Gruppen



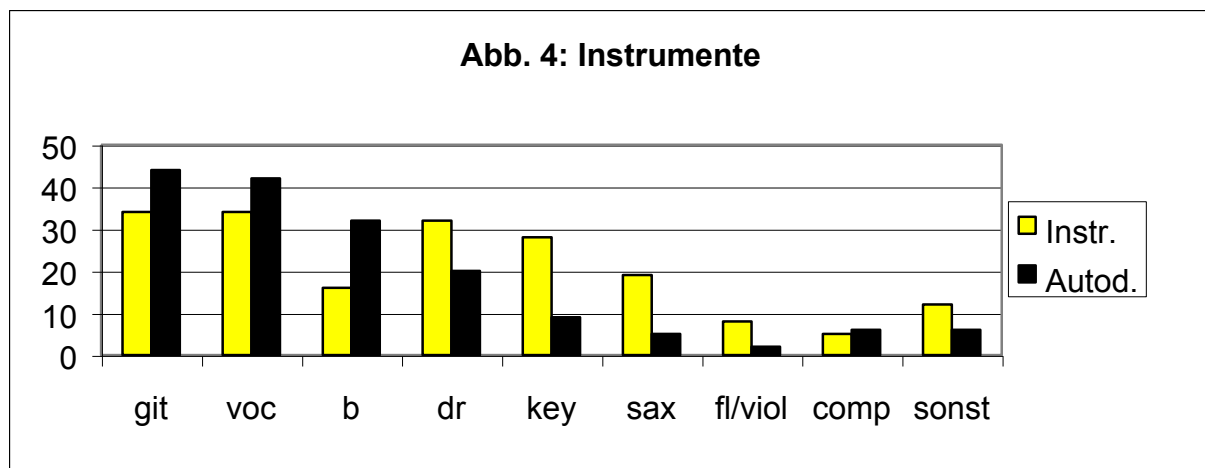
Notenkenntnisse

Über Notenkenntnisse verfügen 51 der 116 rein autodidaktisch Lernenden und 111 der 131 Musiker und Musikerinnen, welche Instrumentalunterricht erhalten; in dieser Gruppe sind Notenkenntnisse also erwartungsgemäß deutlich weiter verbreitet (siehe Abb. 3).



Instrumente

Der E-Bass wird deutlich häufiger von selbstgesteuert Lernenden gespielt.⁸ Dafür spielen reine Autodidaktinnen und Autodidakten signifikant seltener Tasteninstrumente⁹ und Saxophon¹⁰. Ansonsten existieren keine signifikanten Unterschiede (siehe Abb. 4¹¹).

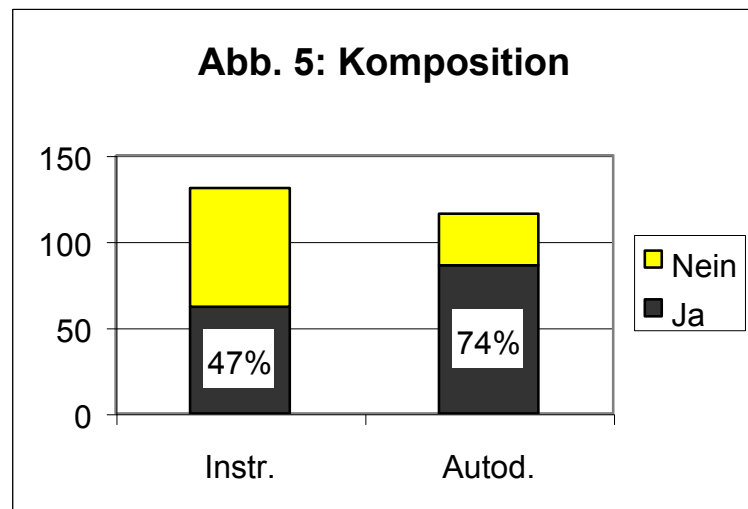


- 8 32 von 116 reinen Autodidakten/Autodidaktinnen und 16 von 131 Instrumentalunterrichteten spielen Bass.
- 9 9 von 116 reinen Autodidakten/Autodidaktinnen und 28 von 131 Instrumentalunterrichteten spielen Tasteninstrumente.
- 10 5 von 116 reinen Autodidakten/Autodidaktinnen und 19 von 131 Instrumentalunterrichteten spielen Saxophon.
- 11 In Abbildung 4 werden folgende Instrumente abgekürzt: git = Gitarre, voc = Gesang, b = Bass, dr = Schlagzeug, key = Tasteninstrumente, sax = Saxophon, fl/viol = Querflöte oder Geige, comp = Computer/ Sequenzer, sonst = sonstige Instrumente.

Ausmaß und Art und Weise der Komposition

Die Auswertung des Fragebogens ergab, daß reine Autodidaktinnen und Autodidakten signifikant häufiger für ihre Band Musikstücke komponieren als Instrumentalunterrichtete¹² (siehe Abb. 5).

Die unter 1.2 aufgeführten Kompositionsmethoden in Populärmusikbands wurden im Fragebogen als fünf verschiedene Vorgehensweisen vorgestellt; die Bands konnten angeben, auf welche Weise sie ihre Stücke komponieren (siehe Anhang).



Musiker und Musikerinnen mit Instrumentalunterricht spielen signifikant seltener in Bands, wo die Stücke aus Jam-Sessions, also aus einer kollektiven improvisatorischen Komposition heraus entstehen.¹³ Die meistgenannte Kompositionsart ist das Ausbauen einer musikalischen Idee eines bzw. einer Einzelnen¹⁴; auch das Komponieren fertiger Stücke¹⁵ bzw. für das eigene Instrument fertiggestellte Stücke¹⁶ spielen eine wichtige Rolle beim Songwriting. Die Vermittlung der eigenen Stücke mittels Noten hingegen wird in den Bands kaum praktiziert.¹⁷ Bezüglich der Häufigkeit dieser vier Kompositionsarten existieren keine statistisch signifikanten Unterschiede (siehe Abb. 6).

12 86 von 116 reinen Autodidakten/Autodidaktinnen und 61 von 131 Instrumentalunterrichteten

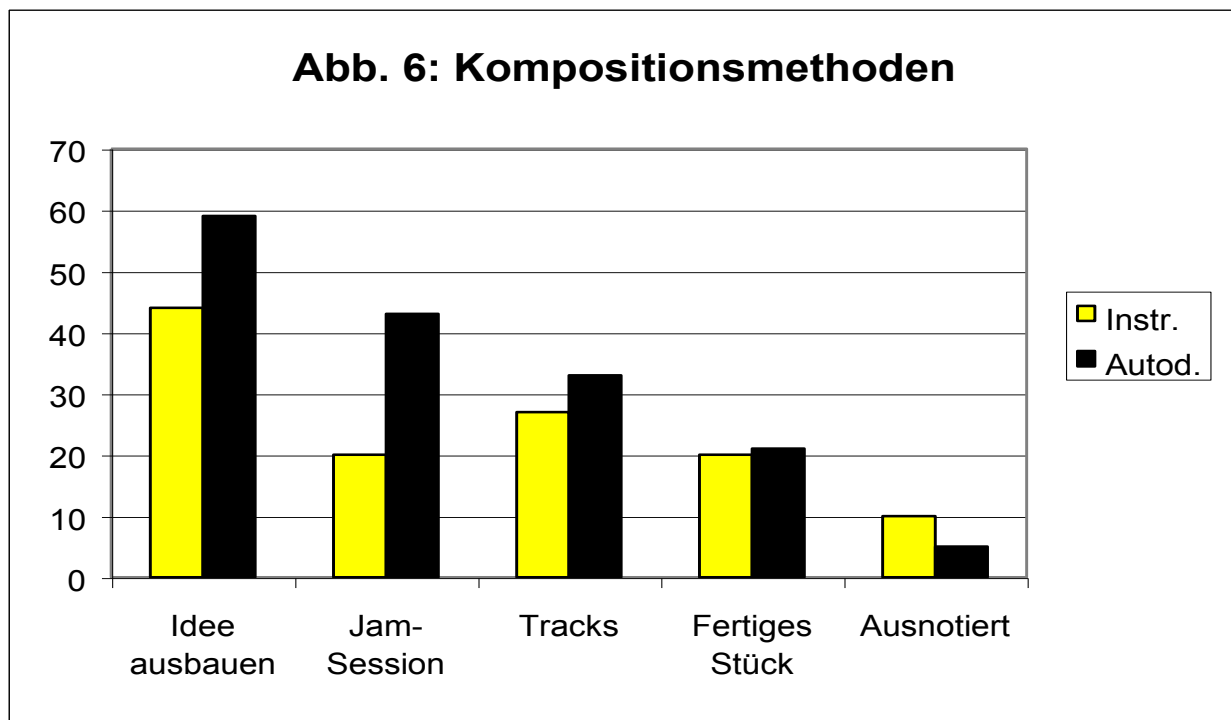
13 43 von 116 reinen Autodidakten/Autodidaktinnen und 20 von 131 Instrumentalunterrichteten

14 59 von 116 reinen Autodidakten/Autodidaktinnen und 44 von 131 Instrumentalunterrichteten

15 Siehe Auszug aus dem Fragebogen, Frage 3; 20 reine Autodidakten/Autodidaktinnen und 21 Instrumentalunterrichtete

16 Siehe Auszug aus dem Fragebogen, Frage 5; reine Autodidakten/Autodidaktinnen und 26 Instrumentalunterrichtete

17 59 von 116 reinen Autodidakten/Autodidaktinnen und 44 von 131 Instrumentalunterrichteten

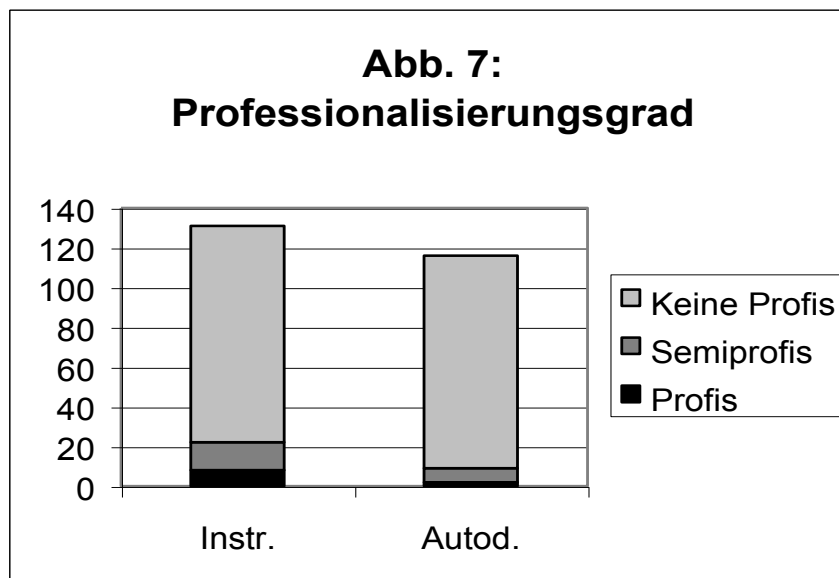


Professionalisierungsgrad

Zwischen der Anzahl der Musiker und Musikerinnen, die in einer professionellen oder einer semiprofessionellen Band spielen, läßt sich kein signifikanter Unterschied in Bezug auf die Lernmethode feststellen; insgesamt spielen nur 10 Musiker¹⁸ in Bands, die sich als professionell bezeichnen (8 hatten Instrumentalunterricht erhalten, 2 lernten selbstgesteuert). Der geringe Anteil der professionellen Musiker ergibt eine sehr kleine Stichprobe, deren statistische Auswertung für diese Untersuchung unergiebig ist. Der Großteil der Bandmitglieder¹⁹ gibt an, mit der Band zwar schon für Gage aufgetreten zu sein, dem semiprofessionellen Bereich aber (noch) nicht anzugehören (siehe Abb. 7).

18 Hierbei handelt es sich ausschließlich um männliche Musiker.

19 56 von 116 reinen Autodidakten/Autodidaktinnen und 51 von 131 Instrumentalunterrichteten



Bands und Institutionen

Ein Teil der von mir befragten Bands war an Institutionen wie eine Kirchengemeinde, eine Arbeitslosenselbsthilfeorganisation oder an eine Musikschule angegliedert. Letztere stellt eine Besonderheit dar, da sie regelmäßig Bandworkshops und Bandbetreuung anbietet. Besonders in Hinblick auf diese Bands zeigte sich ein unterschiedliches Teilnahmeverhalten zwischen den beiden Gruppen: Musiker und Musikerinnen mit Instrumentalunterricht spielten zu einem deutlich größeren Teil in Musikschulbands als jene, die keinen erhalten hatten.²⁰ Auch der Anteil der reinen Autodidaktinnen und Autodidakten in den anderen Institutionsbands war kleiner als der der Instrumentalunterrichteten.²¹

2.3 Interpretation der Ergebnisse

Die im Vorfeld aufgestellte These, daß das Instrumentalspiel bei Instrumentalunterricht früher beginnt, konnte durch die Untersuchung bestätigt werden. Unter denen hingegen, die als junge Erwachsene den Einstieg in ihre poplarmusikalische Instrumentaltätigkeit im finden, sind besonders viele reine Autodidaktinnen und Autodidakten zu finden. Dies erklärt deren durchschnittlich höheres Einstiegsalter.

Daß der Frauenanteil in Poplarmusikbands gering ist, ist keine neue Erkenntnis (siehe Ebbecke und Lüscher, S. 19 und Niketta und Volke 1994, S. 40); in

20 8 von 116 reinen Autodidakten/Autodidaktinnen und 31 von 131 Instrumentalunterrichteten

21 3 von 116 reinen Autodidakten/Autodidaktinnen und 10 von 131 Instrumentalunterrichteten

den von mir untersuchten Bands beträgt er 16%. Auffällig ist, daß nur 20% dieser Frauen (im Gegensatz zu 52% der Männer) ihr Instrument autodidaktisch erlernt haben. Es ist zu vermuten, daß ein Zusammenhang besteht zwischen der Unterrepräsentation von Frauen in Populärmusikbands und dem ‚Mangel‘ an reinen Autodidaktinnen: Geht man davon aus, daß Instrumentalunterricht nicht immer die beste Vorbereitung für das Spielen in einer Band ist, ist denkbar, daß sich Frauen durch ihren größeren ‚Hang‘ zum Instrumentalunterricht den Zugang zur Populärmusik erschweren.

Zwischen den drei Parametern Geschlecht, Instrument und Lernmethode scheint eine komplexe Beziehung zu bestehen, in der Ursache und Wirkung nicht eindeutig zu bestimmen sind. Sowohl in der Einschätzung von Musikern als auch in der Umfrage zeigt sich, daß bestimmte in der Populärmusik verwendete Instrumente in höherem Ausmaß autodidaktisch erlernt werden als andere (siehe unten) – insbesondere Klavier/Keyboard sowie Streich- und Blasinstrumente. Diese Instrumente, mit Ausnahme der Blechblasinstrumente, werden von Frauen häufiger gespielt als das Standardinstrumentarium der Rockmusik (E-Gitarre, E-Bass und Schlagzeug) und von Frauen relativ häufiger gespielt als von Männern (siehe Rosenbrock 2000, S. 94-95). In Hinblick auf die Seltenheit von reinen Autodidaktinnen in der Populärmusik stellt sich die Frage, ob die geschlechtsspezifische Instrumentenwahl von der jeweiligen Präferenz der Lernmethode abhängt, die geschlechtsspezifische Präferenz der Lernmethode von der jeweiligen Instrumentenwahl, oder ob die Korrelation von Instrument und Lernmethode so weit geht, daß Männer und Frauen auf dem Hintergrund von geschlechtsspezifischer Sozialisation und Selbstkonzepten tendenziell beides als untrennbares Gesamtkonzept präferieren.

Die oben aufgestellte These, daß im Instrumentalunterricht öfter über Notenkenntnisse vermittelt werden als im selbstgesteuerten Lernen, wurde voll und ganz bestätigt: Noten sind nach wie vor ein wichtiges Handwerkszeug des Instrumentalunterrichtes und werden von einem Großteil der Instrumentalunterrichteten beherrscht. Über die Hälfte der reinen Autodidaktinnen und Autodidakten können ebenfalls Noten lesen und schreiben; dies zeigt, daß sie Noten für so wichtig halten, daß sie sie freiwillig im Selbststudium erlernt haben.²² Auch wenn die Notenschrift wenig Bedeutung für die Bandkommunikation und Komposition hat, findet sich in Populärmusikbands also eine Verwendung für sie.

22 Gegebenenfalls haben sie hierfür im Musikunterricht in der Schule eine Grundausbildung genossen.

In Hinblick auf die Instrumentenwahl fällt auf, daß für einige Instrumente signifikante Unterschiede zwischen den beiden Gruppen bestehen, für manche hingegen nicht. Der E-Bass zum Beispiel, welcher als ‚einfaches‘ Instrument gilt (siehe Kneif, S. 84-86), scheint das Instrument für autodidaktisches Lernen schlechthin zu sein. Keyboarder und Keyboarderinnen haben sehr oft zuerst Klavier gespielt, ein Instrument, das für viele Kunstmusik und Instrumentalunterricht schlechthin symbolisiert (siehe Kneif, 98). Das Saxophon als Blasinstrument hingegen ist in mancher Hinsicht schwerer ohne Anleitung zu erlernen als die ‚klassischen Rockinstrumente‘ (siehe Füsler und Köbbing, 193), welche – mit Ausnahme des Schlagzeuges – überwiegend autodidaktisch erlernt wurden (siehe Abb. 4).

Das Fehlen von signifikanten Unterschieden in Bezug auf den Professionalisierungsgrad der beiden Gruppen zeigt, daß es sich nicht eindeutig feststellen läßt, welche von beiden Lernmethoden besser auf den Beruf des Profimusikers bzw. der Profimusikerin vorbereitet. Auch die geringfügig höhere Zahl der Profimusiker unter den Instrumentalunterrichteten sagt hier wenig aus. Zu vermuten wäre, daß eine gelungene Mischung der beiden Lernmethoden eine gute, wenn auch nicht notwendige Voraussetzung für den Beruf des Profimusikers darstellt.

Daß Musiker und Musikerinnen mit Instrumentalunterricht häufiger in Institutionsbands spielen, läßt sich hingegen leicht erklären: Durch eigenen Musikunterricht haben mehr ohnehin vermutlich mehr mit der Musikschule zu tun als rein autodidaktisch Lernende; das Musizieren in einer Band unter Anleitung ähnelt der Unterrichtssituation, die sie kennen, während das Musizieren in einer selbstorganisierten Band eher der selbstgesteuerten Lernsituation ähnelt. Ein wenig gewagt ist hier vielleicht die These, daß Instrumentalunterrichtete somit auch eher dazu neigen, Musizieren mit Institutionen zu verbinden, also auch lieber als jene in einer Band spielen, die z.B. einer Kirchengemeinde angegliedert ist.

Das bemerkenswerteste Ergebnis der Untersuchung liegt darin, daß rein autodidaktisches Lernen offenkundig Auswirkung auf die Bereitschaft und Fähigkeit zu Komponieren hat: Mehr Autodidaktinnen und Autodidakten als Instrumentalunterrichtete komponieren eigene Musikstücke mit ihrer Band oder für ihre Band. Dieser Sachverhalt läßt sich wie folgend erklären: Die meisten Nennungen erhielten Kompositionsmethoden, für die hauptsächlich autodidaktisch erlernte Fähigkeiten wichtiger sind als solche, die im Instrumentalunterricht erwartet werden. Um in einer Jam-Session ein Stück zu erar-

beiten, eine musikalische Idee auszubauen oder für sich und das eigene Instrument ein vom Ablauf fertiges Stück zu ‚schreiben‘, bedarf es vor allem der Fähigkeit zur Improvisation sowie der Erfahrung mit dem eigenen Instrument und der eigenen Band. Mit all diesen Kompositionsmethoden beschäftigen sich mehr Autodidaktinnen und Autodidakten als Instrumentalunterrichtete. Letztere hingegen legen häufiger als erstere ein Stück mit fertigem Arrangement vor, eventuell gar ausnotiert. Diese Kompositionsmethoden, für die Harmonielehre und Notenkenntnisse hilfreich, wenn nicht unabdingbar sind, spielen aber in Populärmusikbands eine eher untergeordnete Rolle. Gegebenenfalls sind derartige Kompositionen nur für sehr wenige Populärmusikbands überhaupt geeignet, mag dies nun an den mangelnden Fähigkeiten der Bandmitglieder liegen, die Kompositionen umzusetzen, oder daran, daß die Musiker und Musikerinnen einer Band großen Wert darauf legen, am Kompositionsprozeß auf die eine oder andere Weise teilzuhaben.

3 Diskussion

Bei einer Auseinandersetzung mit den Ergebnissen der Untersuchung drängt sich zwangsläufig die Frage auf, ob eine der beiden Methoden, ein Instrument zu erlernen, der anderen überlegen ist. Andererseits liegt es auf der Hand, daß sowohl das autodidaktische Erlernen eines Instrumentes als auch dessen Erlernen durch Instrumentalunterricht Vor- und Nachteile hat. Jede Methode prägt den weiteren musikalischen Werdegang eines Musikers oder einer Musikerin in einer spezifischen Art und Weise. Eine Bewertung der beiden Lernmethoden basiert immer auf einer subjektiven Einschätzung von Populärmusik: Wer der Komposition von Musikstücken für eine bzw. mit einer Band eine hohe Priorität einräumt, wird die autodidaktische Lernmethode präferieren, die ja tatsächlich bei mehr Musikern und Musikerinnen in spätere Kompositionstätigkeit zu resultieren scheint als das Erlernen des Instrumentes durch Unterricht. Andererseits komponieren Autodidakten und Autodidaktinnen vor allem in Kooperation mit anderen und erschaffen daher nur Teile von Musikstücken selbst, während Musiker und Musikerinnen mit Instrumentalunterricht (geringfügig) öfter als selbstgesteuert Lernende komplette Musikstücke arrangieren.

Wer virtuoseres Instrumentalspiel höher bewertet als Kompositionstätigkeit, wird in dieser Untersuchung keine Bewertungsgrundlagen der beiden Lernmethoden finden, da sich dieses mit einem Fragebogen schlecht messen läßt. Ebenso wenig läßt sich hier aufgrund des kleinen Anteils an Profimusikern die

Frage klären, ob eine der beiden Lernmethoden besser auf den Beruf des Profimusikers vorbereitet.

Wichtig ist es bei der Betrachtung der zwei Lernmethoden zu bedenken, daß beide kaum in Reinform existieren: Vermutlich alle Popularmusiker und -musikerinnen haben Teile ihrer Fähigkeiten im Selbststudium erlernt. Zudem lernen die Mitglieder einer Band voneinander; hier haben reine Autodidaktinnen und Autodidakten unter anderem die Möglichkeit, Fähigkeiten zu erlernen, die Mitglieder ihrer Band im Instrumentalunterricht gelernt haben, während sie ihrerseits ihre spezifischen Fähigkeiten in Bands weitervermitteln.

Aufgrund der fundamentalen Gemeinsamkeiten beider Gruppen, zwischen denen auch graduelle Übergänge existieren, erscheint es um so bemerkenswerter, daß sich das Musizierverhalten der beiden Gruppen in manchen Punkten signifikant voneinander unterscheidet. Diese Unterschiede zeigen daher eher die Merkmale des Instrumentalunterrichts als die des (von allen praktizierten) autodidaktischen Lernens. Würde also mit einer gewissen Polemik behauptet, Instrumentalunterricht tendiere dazu, Musiker und Musikerinnen davon *abzuhalten*, die in den Bands üblichen, kooperativen Kompositionsverfahren zu praktizieren, könnten die vorliegenden Untersuchungsergebnisse als möglicher Beweis herangezogen werden.

Instrumentallehrkräfte können jedoch durch ihren Unterricht eine weitere Brücke zwischen beiden Lernformen schlagen und ihre Schüler und Schülerinnen befähigen, mit dem Handwerkszeug des autodidaktischen Lernens umzugehen, indem sie entsprechende Lernmethoden in ihren Unterricht einfließen lassen. Wer von Anfang an zur Improvisation und zu dem auf das Hören gestützten Spielen angehalten wird, findet leichter einen Zugang zur der Popularmusik, der dem selbstgesteuerten Lernen und Musizieren in Popularmusikbands entspricht und mit dem im ‚traditionellen‘ Instrumentalunterricht Gelernten vereinbar ist.

Anhang: Auszug aus dem Fragebogen

Wenn Ihr eigene Stücke schreibt, wie geht das vor sich? (Mehrfachnennung möglich!)

O Unsere Stücke entstehen im Kollektiv/ aus Jam-Sessions.

O Eine Person stellt eine musikalische Idee vor, die wir gemeinsam zu einem Stück ausbauen.

- O Eine Person hat ein Stück fertig im Kopf und spielt den anderen vor bzw. sagt den anderen, was sie spielen sollen.
- O Eine Person komponiert ein Stück und legt den anderen (komplette) Noten vor.
- O Eine Person bringt ein vom Ablauf her komplettes Stück ein, das nur aus einem oder wenigen Tracks besteht (z.B. Gitarrenriff und Gesangsmelodie, Keyboardpart und Akkorde usw.); die anderen Tracks werden von den jeweiligen InstrumentalistInnen hinzugefügt.

Literatur

- Abel-Struth, Sigrid (1975): Musik-Lernen als Gegenstand von Hochschullehre. Zur Diskussion zwischen Fachwissenschaften und Fachdidaktik der Musik. In: H. Antholz/ W. Grundlach. Musikpädagogik heute. Perspektiven – Probleme – Positionen. Düsseldorf, 9-23
- Berliner, Paul F. (1994): Thinking in Jazz: The Infinite Art of Improvisation. Chicago: University Press
- Bosch, Karl (1997): Lexikon der Statistik. Nachschlagewerk für Anwender. München: Oldenbourg
- Clemens, Michael (1983): Amateurmusiker in der Provinz. Materialien zu Sozialpsychologie von Amateurmusikern. In: Werner Klüppelholz (Hg.). Musikalische Teilkulturen (Musikpädagogische Forschung, Band 4). Köln: Laaber, 108-143
- Ebbecke, Klaus/ Lüscher, Pit (1987): Rockmusiker-Szene intern. Rieden am Foggensee: Bertold Marohl
- Eckstaedt, Carsten (1996): „... mit Klavier hab‘ ich dann auch aufgehört. Instrumentalspiel, Musikalität und Leistungsanspruch. Bochum: Augemus
- Friedrich, Helmut F./ Mandl, Heinz (1997): Analyse und Förderung selbstgesteuerten Lernens. In: Franz E. Weinert/ Heinz Mandl (Hg.). Psychologie der Erwachsenenbildung (Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich D: Praxisgebiete, Band 4). Göttingen: Hogrefe, 237-293
- Füser, Martin/ Köbbing, Martin (1997): Musikalischer Werdegang von Unterhaltungsmusikern. Biographische Untersuchungen. In: Rudolf-Dieter Kraemer (Hg.). Musikpädagogische Biographienforschung. Fachgeschichte, Zeitgeschichte, Lebensgeschichte (Musikpädagogische Forschung, Band 18). Essen: Die blaue Eule, 189-200

- Kleinen, Günter (2000): Entmythologisierung des autodidaktischen Lernens. In: Helmut Rösing/ Thomas Phleps (Hg.). Populäre Musik im kulturwissenschaftlichen Diskurs (Beiträge zur Populärmusikforschung, Band 25/26). Karben: Coda, 123-142
- Kleinen, Günter (1997): Die biographische Dimension musikalischer Begabung. In: Heiner Gembris (Hg.). Singen als Gegenstand der Grundlagenforschung (Musikpädagogische Forschungsberichte, Bd. X). Augsburg: Wißner, 257-265
- Kneif, Tibor (1982): Rockmusik – Ein Handbuch zum kritischen Verständnis. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt
- Niketta, Reiner/ Volke, Eva (1994): Rock und Pop in Deutschland. Ein Handbuch für öffentliche Einrichtungen und andere Interessierte (Kulturhandbücher NRW, Band 5). Essen: Klartext
- Niketta, Reiner/ Volke, Eva/ Denger, Stefanie (1994): Frauen lernen Rockmusik. Zur Evaluation der *rocksie!*-Workshops. In: Günter Olias (Hg.). Musiklernen. Aneignung des Unbekannten (Musikpädagogische Forschung; Band 15). Essen: Die blaue Eule, 54-68
- Pickert, Dietmar (1997): Musikalischer Werdegang von Amateurmusikern, Zwischenergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: Rudolf-Dieter Kraemer (Hg.). Musikpädagogische Biographienforschung. Fachgeschichte, Zeitgeschichte, Lebensgeschichte (Musikpädagogische Forschung, Band 18). Essen: Die blaue Eule, 168-188
- Pickert, Dietmar (1998): Ensembleaktivitäten von Musikamateuren. In: Mechthild von Schoenebeck (Hg.). Entwicklung und Sozialisation aus musikpädagogischer Perspektive (Musikpädagogische Forschung, Band 19). Essen: Die blaue Eule, 131-148
- Ribke, Wilfried (1993): Üben. In: Herbert Bruhn/ Rolf Oerter/ Helmut Rösing (Hg.). Musikpsychologie – Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt
- Rosenbrock, Anja (2000): Frauen in Amateurbands – eine empirische Untersuchung. In: Helmut Rösing/ Thomas Phleps (Hg.). Populäre Musik im kulturwissenschaftlichen Diskurs (Beiträge zur Populärmusikforschung, Band 25/26). Karben: Coda, 91-106
- Wicke, Peter/ Ziegenrucker, Kai-Erik und Wieland (1997): Handbuch der populären Musik. Wiesbaden: Atlantis

Anja Rosenbrock Nordstr. 42
26135 Oldenburg
0441/ 24 89 584
e-mail: rosenbro@hrz1.uni-oldenburg.de

Musikbezogenes und persönliches Selbstkonzept - Einzelergebnisse einer Studie über Musiker mit medizinischen Problemen

In dieser Abhandlung werden insbesondere Aufbau und Methodik einer Studie dokumentiert, die sich noch in der Durchführungsphase befindet. Erste Einzelergebnisse werden präsentiert und unter musikpädagogischen Gesichtspunkten zur Diskussion gestellt.

1 Begründung des Themas

Ebenso wie bei anderen Berufsgruppen, deren Angehörige Höchstbelastungen bestimmter Körperpartien und der Psyche standhalten müssen, z.B. im Hochleistungssport, treten bei Berufsmusikern¹ häufig Krankheitssymptome auf, die mit der Ausübung des Berufs oder Studiums in direktem Zusammenhang stehen (Blum, 1995). Man denke nur an die sehr häufigen Sehnenscheidenentzündungen, chronischen Schmerzsyndrome usw. Andererseits gibt es Symptome, deren Entstehung zwar nicht in einem ursächlichen Zusammenhang mit der Musikausübung stehen müssen, die aber für Musiker eine große Belastung darstellen und bis zur Berufsunfähigkeit führen können.

Bei Musikern, die nach Höchstleistungen streben, um im öffentlichen Musik- und Konzertleben bestehen zu können, kommt hinzu, daß sie in der Regel in hohem Maße auf ihre eigene Körperwahrnehmung und die Wahrnehmung ihrer psychischen Disposition sensibilisiert sind, so daß schon kleinere Veränderungen des Normalzustandes zu Irritationen im betroffenen Bereich führen können.

Können der Wunsch und die Notwendigkeit, höchsten künstlerischen Ansprüchen gerecht zu werden (wozu unabdingbar souveräne technische Lei-

1 Alle Funktionsbezeichnungen in diesem Text sind sowohl in der männlichen als auch in der weiblichen Form zu verstehen. Es entfallen somit Formulierungen wie „MusikerInnen“ oder „Musikerinnen und Musiker“ etc.

stungen gehören), auf Grund medizinischer Probleme ab einem bestimmten Zeitpunkt nicht mehr erfüllt werden, so ist anzunehmen, daß das bestehende Selbstkonzept – die Identität der Musiker – eine Destabilisierung erfährt.

Es gibt kaum einen Berufsstand, in dem die Weichen für die Berufslaufbahn so früh gestellt werden müssen und in der Regel auch gestellt werden wie bei Musikern. Vergleichbar wären etwa das Anstreben einer Ballettkarriere oder die Laufbahn des Hochleistungssportlers, wobei allerdings beachtenswert ist, daß bei Musikern das Bemühen um künstlerisches Ausdrucksvermögen das eigentliche Ziel der Arbeit ist. Die Bewältigung technischer Schwierigkeiten ist nur ein Mittel im Dienste des künstlerischen Ausdruckswillens, dieser jedoch steht eng mit der Persönlichkeit des Musikers in Verbindung.

Deshalb liegt der Schluß nahe, daß bei Musikern in Kindheit und Jugend die Entwicklung des persönlichen Selbstkonzeptes in engem Zusammenhang mit dem sich entwickelnden beruflichen (musikbezogenen) Selbstkonzept stand. Diese Annahme steht neben anderen Fragestellungen in dem Projekt zur Überprüfung an, wobei beide Teilkonzepte Bestandteile eines Gesamtbildes des Menschen sind, das sich aus den verschiedensten Aspekten zusammensetzt, die das persönliche, berufliche und soziale Selbst betreffen.

2 Stand der Forschung / Theoretischer Hintergrund

2.1 Selbsttheorien/Selbstkonzepttheorien

Der Begriff ‚Selbstkonzept‘ ist in diesem Kontext definiert als Bild, das ein Individuum von sich selbst entworfen hat. Er bezieht sich auf die Identität, auf die als ‚Selbst‘ erlebte innere Einheit der Person. Eine strikte Trennung der Begriffe ‚Selbstkonzept‘ und ‚Identität‘ ist nicht indiziert, aber Haußers (1995, 2) Differenzierung zwischen der Komplexität des Begriffs ‚Identität‘ und dem kognitiven Charakter des Begriffs ‚Selbstkonzept‘ macht unterschiedliche Gewichtungen deutlich. Äquivalent zum Begriff ‚Selbstkonzept‘ werden in der Literatur häufig ‚Selbstbild‘, ‚Selbsttheorie‘ oder ‚Selbstmodell‘ verwendet.

James (1890) gilt als der erste Psychologe, der das Selbst zum Thema machte. Das soziale Selbst entwickelt sich seiner Meinung nach aus den Bewertungen anderer Personen und enthält das perzipierte Bild der eigenen Person in den Augen anderer. Jeder Mensch hat „viel mehr als ein soziales Selbst, nämlich ebenso viele als es Individuen gibt, die ihn kennen und ein bestimmtes Bild in ihrem Bewußtsein tragen“ (James, 1901, 178). Jung (1933) be-

trachtet Selbstwerdung als eine lebenslange Aufgabe. Diesen Prozeß der Individuation sieht er jedoch als ein Ideal, das a priori nicht erreichbar ist, während Erikson (1966) die entscheidenden Impulse und Phasen der Identitätsbildung in der Latenz- und Jugendzeit ansiedelt allerdings auch ohne davon auszugehen, daß sie an deren Ende abgeschlossen sein muß. Rogers (1973, 1976) sieht dem Menschen eine Tendenz zur Selbstaktualisierung immanent und geht somit von einer grundsätzlich aktiven Selbstverwirklichung des Menschen aus. Diese zielt auf Selbsterhöhung hin und vermittelt dem Menschen somit potentiell die Fähigkeit zu subjektiv richtigem Verhalten. Ein relativ konstantes System des Menschen in einer Umwelt, die stets Veränderungen unterworfen ist, ist das Selbstkonzept nach Ziller (1973). Die Untersuchung der Bedingungen, unter denen sich das Selbstkonzept verändern muß, brachte ihn zu der Folgerung, daß sich einzelne Bereiche des Verhaltens schneller verändern können als andere. Das Selbstkonzept eines Menschen ist weniger schnell Veränderungen unterworfen als z.B. seine Einstellungen oder Werte sowie sein Verhalten und seine Rolle, die dem Selbstkonzept hierarchisch untergeordnet sind. Filipp (1979) konstatiert dagegen, daß Selbstkonzepte einem Wandel unterliegen. Sie seien unter Berücksichtigung der Prozesse menschlicher Informationsverarbeitung zu erklären, weshalb der Blick sowohl auf selbstbezogene Informationen als auch auf Verarbeitungsstrategien zu richten sei. Marcia (1980, 1993) unterscheidet vier Identitätszustände (Übernommene Identität, Diffuse Identität, Moratorium und Erarbeitete Identität), die auch Voraussetzungen für unterschiedliche situationsbezogene Reaktionen sind.

2.2 *Selbstkonzepte von Musikern*

Selbstkonzepte von Musikern – oder speziell Veränderungen in deren Selbstkonzept durch bestimmte Einflüsse – waren bisher nicht im umfassenden Sinn Gegenstand der Forschung. Derartige Untersuchungen gibt es beispielsweise zum Selbstkonzept von Lehrern (Dietrich u.a., 1983. Hirsch, 1990. Sike u.a., 1991) oder speziell zum Selbstkonzept von Sportlehrern (Zoglowek, 1995). Weiterhin wurde das Zusammenwirken von Selbstbild und Bewältigungsform untersucht (Krauss, 1982), wobei der Autor in Anlehnung an Thomae (1968) das Selbstbild als Informationsträger über das Selbst und über die Fähigkeiten der Person bezeichnet, was ihn zur Überprüfung und Bestätigung seiner Annahme veranlaßt, daß „es einen Zusammenhang zwischen der Gesamtbewertung des Selbstbildes und der Art der Problembewältigungsform gibt“ (Krauss, 1982, 21). Im Bereich der Musikberufe existieren biographische Untersuchungen zum Berufsalltag von Musiklehrern an Hauptschulen (Gembris, 1991) so-

wie zur Arbeitszufriedenheit von Musiklehrern in der Schule im Kontext mit außerschulischen Ensemblesaktivitäten (Pickert, 1991), womit indirekt und auch nur ansatzweise ein Stück weit die Selbstkonzeptforschung gestreift wird. So stellt Gembris mit dem Hinweis auf eine Abhandlung von Lehr (1987) beispielsweise dar, daß die neuen Verhaltensanforderungen beim Berufseintritt eine Schwellensituation im Leben des Menschen darstellen und somit zu Konflikt- und Belastungssituationen führen können, vor allem bei auftretenden Diskrepanzen zwischen den Berufserwartungen und dem Berufsalltag. Pickert kommt zu dem Ergebnis, daß unzureichende Erfolge bei der Stoffvermittlung im Musikunterricht, einhergehend mit dem Mangel an Möglichkeiten, sich selbst mit musikpraktischen Fähigkeiten einzubringen, bei Musiklehrern zur Unzufriedenheit führen. Er hat einen kompensatorischen Charakter bei außerschulischen Ensemblesaktivitäten der befragten Musiklehrer festgestellt. Hier wird von den Autoren – ohne deren expliziten Hinweis – ein Ansatz zur Erforschung des Selbstverständnisses bei Musiklehrern in einer speziellen Situation betrieben. Sowohl Pickert als auch Gembris stellen die Diskrepanz zwischen den Wünschen der Betroffenen und der Realität im Berufsalltag dar, weiterhin geht es um die Bewältigungsstrategien der Lehrer mit Negativerfahrungen. Grimmer (1988, 1991) setzt Selbstkonzeptaspekte in Bezug zur biographischen Entwicklung der von ihr befragten Personen.

Eine Langzeitstudie im Zeitraum von 1992–1998 (Bastian) untersucht die Entwicklung von Kindern zwischen 6 und 12 Jahren unter dem Einfluß intensiver Musikerziehung. Ich beziehe mich auf einen Bericht Bastians im Rahmen der Tage der Bayerischen Schulumusik 1997² über damals bereits vorliegende Teilergebnisse. Eindrücklich sind die Zusammenhänge zwischen intensiver Musikerziehung und positiver Entwicklung sozialer Kompetenzen bei Kindern. Das beim gemeinsamen Musizieren entstehende Gefühl, sowohl für sich selbst (z.B. als Spieler eines Instruments) als auch für andere (z.B. beim Hören auf andere Mitspieler im Orchester) Verantwortung zu tragen, wirkt sich positiv auf das Selbstwertgefühl mit den damit zusammenhängenden sozialen Kompetenzen aus.

Weiterhin haben sich Kemp (1981, 1996) sowie Sloboda/Howe (1991) der Musikerpersönlichkeit angenommen, womit Selbstkonzeptaspekte impliziert sind.

2 Referat Hans Günther Bastian am 21.03.1997 anläßlich der Tage der Bayerischen Schulumusik 1997, Hochschule für Musik München

Im psychoanalytischen Bereich tragen vor allem Kohut (1977) und Nohr (1997) erheblich zum Verständnis des Selbstwertgewinns bei, den ein Musiker beim Musizieren erhält.

2.3 *Medizinische Symptome bei Musikern*

Die Darstellung medizinischer Probleme bei Musikern erfolgt sehr detailliert in dem von Blum (1995) zu diesem Thema herausgegebenen Buch, dessen Autoren zum einen Krankheitsbilder beschreiben, mögliche Ursachen aufzeigen und Therapiemöglichkeiten vorstellen, zum anderen physiologische Grundlagen, instrumentalspezifische Kriterien und sozialmedizinische Aspekte betrachten. Betroffene Musiker selbst kommen darin nicht zu Wort, so daß aus deren Perspektive über ihre biographischen Hintergründe, psychische Situation und Bewältigungsstrategien kaum etwas zu erfahren ist, was allerdings für die Intention dieses Handbuchs für Mediziner keinen Mangel darstellt.

In einer von Wagner (1995) herausgegebenen umfassenden Abhandlung über Ursachen und Präventionsmöglichkeiten von medizinischen Problemen bei Instrumentalisten finden sich Aufsätze verschiedener Autoren zu folgenden Themenbereichen: Erkrankungen und medizinische Betreuung von Musikern (Blum, Zentek), Probleme an Streich-, Blas und Tasteninstrumenten aus der Sicht der Musiker und Instrumentenbauer (Mantel, Gähler, Moog, Niederhammer, Blum, Wurz, Schneider, Klöcker, Thunemann, Penzel, Billeter, Goetzke, Sassmann), ausführende Organe für Haltung/Bewegung, Atmung und Ansatz aus medizinischer Sicht (Donner, Silverstolpe, Wilson/ Wagner/ Hömberg, Fendel, Meth-Fessel, Sram, Hiby) sowie Musikphysiologie in Forschung und Anwendung (Wagner, Janiszewski/ Janiszewska, Spaulding).

Insgesamt weist der aktuelle Forschungsstand vor allem in folgenden Bereichen Defizite auf:

- Studien zum (beruflichen) Selbstkonzept von Musikern existieren nur in Ansätzen und sind nicht explizit als solche ausgewiesen.
- Im Bereich der qualitativen Forschung gibt es keine Erhebungen über Musiker mit medizinischen Problemen.
- Es gibt keine Abhandlungen über psychologische Bewältigungsstrategien von Musikern mit medizinischen Problemen.
- Es existieren keine Untersuchungen über die Korrelationen zwischen den medizinischen Problemen bei Musikern und ihrem Selbstkonzept. Insbesondere hier kann sowohl im musikpädagogischen, musikwissenschaftli-

chen und psychologischen als auch im medizinischen Bereich der aktuelle Forschungsstand als ausgesprochen defizitär bezeichnet werden.

3 Untersuchungsansatz und Methode

Die Untersuchungen setzen an der Stelle an, wo das Selbstkonzept eine Destabilisierung erfährt. Das ist bei der großen Zahl der Musiker³ der Fall, die mit berufsrelevanten Krankheitssymptomen belastet sind, welche zu erheblichen Einschränkungen und im Extremfall zur Berufsunfähigkeit führen können. Der Untersuchungsansatz zum Zeitpunkt einer Krisensituation ist in der Erwartung begründet, daß durch die Berufseinschränkung Änderungen im Selbst(wert)-erleben der Betroffenen auftreten. Es ist davon auszugehen, daß die krankheitsbedingte Einschränkung der gewohnten musikalischen Ausdrucksfähigkeit zu Defiziten im Erleben der Betroffenen führt. Daraus können sowohl aktuell als auch retrospektiv Hinweise auf den Stellenwert der Musikaktivität für die Persönlichkeit des Musikers erschlossen werden. Ergänzend werden die Coping-Strategien der Probanden zu untersuchen sein.

Anhand der erkrankten Musiker kann nicht nur *deren* Selbstkonzept untersucht werden, sondern es können Hinweise zu einem musikbezogenen Selbstkonzept bei Berufsmusikern allgemein feststellbar sein. Die Erkrankung wird vermutlich erhebliche Belastungen aufzeigen und einen defizitären Status herbeiführen, wodurch verdeutlicht werden kann, inwieweit die Persönlichkeit durch das musikalische Handeln in den Jahren zuvor geformt und gestützt wurde.

Der methodische Ansatz sieht als Erhebungsverfahren eine Kombination aus qualitativen und quantitativen Verfahren vor. Einerseits werden Leitfadenterviews durchgeführt und inhaltsanalytisch sowie nach hermeneutischen Gesichtspunkten ausgewertet, andererseits wird ein standardisierter „Fragebogen zur Gesundheit von Musikern“ eingesetzt. Dieser wurde für das beschriebene Projekt von der „Abteilung für Psychosomatik und Psychotherapie der Medizinischen Hochschule Hannover“ in Zusammenarbeit mit dem „Institut für Musikermedizin und Musikphysiologie Hannover“ und dem „Lehrstuhl für Musikpädagogik der Universität Augsburg“ entworfen.

3 In dieser Studie sind es ausschließlich Instrumentalisten

Die Probandengruppen für beide Teile der Studie setzen sich wie folgt zusammen:

<i>Qualitatives Verfahren</i>	<i>Quantitatives Verfahren</i>
<ul style="list-style-type: none">• Insgesamt 19 Musiker-Patienten• Weiblich: 3 / männlich: 16• Alter: Zwischen 27 und 60 Jahren• Krankheitsbild: Fokale Dystonie⁴	<ul style="list-style-type: none">• Alle Teilnehmer der qualitativen Studie• Kontrollgruppe: Gesunde Berufsmusiker

4 Einzelergebnisse aus einigen Interviews

Das bisher vorliegende Datenmaterial ist sehr umfangreich, dennoch sind noch nicht alle Interviews geführt bzw. ausgewertet. Der derzeitige Auswertungsstand läßt die Betrachtung von Einzelergebnissen zu. Aufgrund der Tatsache, daß die Studie noch nicht abgeschlossen ist, zeige ich die ersichtlichen Tendenzen auf, die ich jedoch noch vorsichtig bewerten möchte, da eine Gesamtschau und Diskussion erst nach Abschluß des Projekts möglich sein wird. Die vorliegenden Ergebnisse sollen daher zum jetzigen Zeitpunkt unter dem Aspekt von Einzelfallbetrachtungen verstanden sein, die mittels übergeordneter Vergleichskriterien in einen größeren Zusammenhang gestellt werden. Eine strikt inhaltsanalytische Auswertung ist im Moment nicht ergiebig.

Mit Hilfe des Interviews konnten Hinweise zu folgenden relevanten Fragen erlangt werden:

1. Welcher Art sind die Zusammenhänge zwischen der Entwicklung von persönlichem und musikbezogenem Selbstkonzept?

Die Annahme von deutlichen Korrelationen bis hin zu einer Deckungsgleichheit zwischen dem persönlichen und dem musikbezogenen Selbstkonzept bestätigt sich in den vorliegenden Einzelfällen. Insgesamt ergeben sich bisher diesbezüglich drei Möglichkeiten einer Korrelation:

- Musikmachen ist (einziger) Lebensinhalt
- Musikmachen ist Mittel zur Selbstwerterhöhung
- Musikmachen ist (einziges) Mittel zum Selbstausdruck

4 Bei der fokalen Dystonie handelt es sich um einen Muskelkrampf in einzelnen Körperteilen (z.B. Finger), der zu erheblichen Spielstörungen führen kann.

Beispiele

Herr E (Saxophon) bezeichnet Musik schlichtweg als sein Leben. Über die Bedeutung von Musik für ihn und über die Möglichkeit, Musik machen zu können, äußert er, Musik bedeute ihm „alles“. Weiterhin sagt er:

„dafür lebe ich; ohne Musik würde ich es nicht aushalten, schätze ich mal; dann würde ich Entzugserscheinungen bekommen; ich muß unbedingt Musik machen; ich brauch’ unbedingt Musik; ich will Musik machen und Musik hören; da [wenn er Entzugserscheinungen hätte] würde ich irgend etwas zusammenbasteln und drauf rumhauen oder so; wenn ich denken würde, daß ich [durch die Krankheit] verflucht bin oder gestraft werde für was auch immer oder ungerecht behandelt vom Leben, dann kann ich mich ja gleich einsargen oder aufgeben – und aufgeben ist nicht drin, weil ich ja Musik machen muß; du machst es einfach, weil du’s machen mußt.“

Herr E sieht nahezu keine Trennung zwischen sich als musikmachender Person und einem Menschen, der auch andere Bedürfnisse hat und diesen nachgeht. Er lebt, um Musik zu machen.

Bei Herrn B (Klavier) spielt der Aspekt der Selbstwerterhöhung eine große Rolle. Er betont im Gespräch sehr häufig, wie schön es für ihn als Kind war, im Zusammenhang mit seinem Klavierspiel „immer wieder aufs Tablett gehoben worden zu sein“ [z.B. von den Lehrern in der Schule], er wurde in der Schule von den Lehrern „sehr, sehr, sehr anerkannt und gefördert“. In Bezug auf seine Mitschüler hat er es genossen, daß er sich „immer gesonnt“ hat, es standen alle um ihn herum, wenn er gespielt hat, auch „immer die Damen“, und er „hatte auch bei schlechten Leistungen immer Erfolg“. Weiterhin glaubt Herr B, wenn man ihm z.B. das Klavier genommen hätte, hätte man ihm ein „Objekt genommen“, mit dem er sich „von anderen abhebt“ und „ein bißchen ein Sonderling und Star sein“ kann. Früher [als Kind und Jugendlicher] mußte er sich „einfach abends hinsetzen und irgendeine Platte hören oder ein Video mit einem Pianisten ansehen“, er hat es „kaum ausgehalten, ohne Musik zu hören“.

Für Herrn D (Klavier) war Musik früher „ganz stark eine Möglichkeit, [sich] emotional auszudrücken“. Er habe „Stimmungen ausgedrückt, alles in allen Richtungen“. Ebenso wie Herr B hat auch Herr D die Erfahrung gemacht, daß er durch das Klavierspielen eine Sonderstellung in der Schule und

auch sonst im sozialen Gefüge einnahm. Herr D hatte leistungsmäßig stets Schwierigkeiten in der Schule, nach einigen schulischen Irrwegen die Schullaufbahn abgebrochen und nach geraumer Zeit den zweiten Bildungsweg eingeschlagen. Durch sein Klavierspiel konnte er aber immer wieder die Bewunderung seiner Mitschüler erlangen. Später kam auch bei der Musikausbildung ein Angstfaktor hinzu, so daß er Musik nicht mehr unbeschwert machen und erleben konnte.

Frau C (Klavier) betont ebenfalls die Sonderstellung, die sie durch ihr Klavierspiel in der Schule hatte. Sie bringt dies sogleich mit der ihr durch das Klavierspiel gebotenen Möglichkeit in Zusammenhang, sich emotional auszudrücken und letztendlich dadurch ihr Selbstvertrauen zu erlangen: „Ich hatte immer eine Sonderstellung in der Schule, was mir ganz gut tat, weil ich ansonsten eher schüchtern war.“

2. Überwiegt der positive (Stabilisierung des Selbst) oder der negative Aspekt (Abhängigkeit des Selbst vom musikalischen Erfolg) bei der Korrelation zwischen Selbstkonzeptentwicklung und zielgerichteter musikalischer Aktivität?

Es zeichnen sich zwei Formen der Korrelation zwischen Selbstkonzeptentwicklung und musikalischer Aktivität ab:

- Musikmachen bewirkt eine positive Selbststabilisierung
- Musikmachen bewirkt eine „negative“ Selbststabilisierung (Selbstwertabhängigkeit vom Erfolg)

Beispiele

Bei Frau C (Klavier) hat das Musikmachen erheblich zu einer Stabilisierung des Selbstkonzeptes beigetragen. Auf die Frage, wie ihr Leben ohne Musik verlaufen wäre, antwortet sie:

„Ich hätte bestimmt nicht ein solches Selbstvertrauen bekommen, wie ich es jetzt habe [...] und ich hätte nicht die Möglichkeit gehabt als Kind, mich auszudrücken [...] ich habe immer nur aus dem Bauch raus Musik gemacht, aber da hab ich mich eben mitteilen können [...] das wäre mir glaube ich versagt geblieben, und ich weiß nicht, wie sich das ausgewirkt hätte.“

Frau C berichtet eine Situation, in der sie von einem ehemaligen Klavierlehrer eine Kränkung erfahren hat, indem dieser bei einer Veranstaltung ande-

ren Leuten gegenüber im Vergleich zu einem anderen Schüler abfällig über ihr Spiel gesprochen hat, ohne zu bemerken, daß sie daneben steht:

„Und der hat mich auch, der hat mich dann [...] mal sehr verletzt, dieser Lehrer, das – daran erinnere ich mich sehr gut sogar [...] und der hat dann mal, äh... sehr abfällig über mich gesprochen, ohne zu merken, daß ich daneben stehe, und das – äh ... ja, seither war er unten durch bei mir, wurde auch nie wieder in meiner Biographie erwähnt.“

Die präzise Erinnerung an die Situation und das Ausmaß der Kränkung geben Aufschluß über das Erleben der Begebenheit als Angriff auf das Selbstbild. Frau C konnte dieses ‚retten‘, indem sie sich von dem Lehrer innerlich distanzierte und ihn nie mehr in ihrer Biographie erwähnte.

Bei Herrn B (Klavier) hat die durch das Musikmachen zweifelsohne in Kindheit und Jugend stattgefundene Selbststabilisierung und Identitätsfindung (Herr B: „Und da [im musischen Gymnasium] war ich also sofort der Star, wirklich – vom ersten Tag der fünften [Klasse] bis zur dreizehnten“) zu einer Abhängigkeit von diesen Bestätigungen durch seine Umgebung geführt. Er wurde ab dem 16. Lebensjahr erstmals bei „Jugend musiziert“ und vor allem später im Studium immer wieder mit der Tatsache konfrontiert, nicht *der* Star zu sein, sondern sich in Konkurrenz mit anderen zu befinden. Bei der ersten Teilnahme am Wettbewerb „Jugend musiziert“ hat er einen „Einbruch erlitten“, weil er sich auf Regionalebene mit einem anderen Pianisten den 1. Preis teilen mußte, woraufhin er sich als „verkanntes Genie“ fühlte, weil er glaubte, den Sonderstatus des ersten Preisträgers nur für sich allein in Anspruch nehmen zu dürfen. Auf Landesebene wurde er im unteren Bereich eingestuft, und er dachte damals „da ist Schiebung im Spiel“. Zudem hat er sich in der Situation erstmals nicht bestätigt, sondern gefordert gefühlt. Ihm wurde später im Studium ein schnelles Erlernen von Repertoirestücken abverlangt, dem er nicht gewachsen war, er empfand Streß und Druck. Die Diskrepanz zwischen seinen Erfahrungen in Kindheit und Jugend sowie seinen Erfahrungen bei Studienbeginn brachte ihn in eine leidvolle Situation mit vielen Selbstzweifeln. Durch das Studium sei ihm viel Erlebnisfähigkeit verloren gegangen, weil er bemerkte, daß andere genauso gut oder besser sind als er. Herr B bekam erst nach dem Studium wieder mehr Freude und Selbstvertrauen, einhergehend mit einer gesundheitlichen Stabilisierung.

Frau F (Querflöte) studierte zuerst Schulmusik, danach das künstlerische Hauptfach Querflöte. Sie war im Schulmusikstudium eine der besten in der Instrumentalklasse, später im Hauptfachstudium sah sie sich einem Vergleich mit Kommilitonen ausgesetzt, die ein höheres künstlerisches Niveau hatten:

„Gut, da [beim Schulmusikstudium] war ich eigentlich auch immer ziemlich vorne dran, kann man sagen. Und dann hab ich da mein Examen gemacht und hab dann ein Aufbaustudium abgeschlossen, und da war ich vielleicht nicht mehr so unbedingt der Star [...] da waren natürlich auch ‘n Haufen guter Leute, da war’s vielleicht ‘n bißchen mehr Arbeit, sich zu behaupten im Rahmen dieser Klasse [...] die Klasse [hatte] irgendwo ein anderes Niveau als vorher [...] man hatte da ‘n bißchen ‘nen anderen Stellenwert als vorher.“

Frau F fühlt sich auch später in ihrem Berufsfeld als Flötistin eines Opernorchesters von einigen Kollegen immer wieder einem Vergleich ausgesetzt und nicht wohlwollend beurteilt:

„Man spielt nicht fürs Publikum, sondern für die Kollegen [...] nicht mal für den Dirigenten, sondern für die Kollegen [...] Ja und man weiß genau, die Kollegen, die einem nicht wohlgesonnen sind, die warten nur darauf, einen abzuschießen.“

Frau F bekam durch die Krankheit diesen Druck noch mehr zu spüren. Während sie als Kind und während des Schulmusikstudiums eine positive Bestärkung ihres Selbstwertempfindens erlebte, wurde sie im künstlerischen Studium und im Orchester immer wieder mit der Vorstellung konfrontiert, nicht zu genügen.

Herr D (Klavier) wurde „vom erlebenden zum funktionierenden Musiker“ als er merkte, daß von ihm im Studium anderes gefordert wurde als er es erfüllen konnte. Seit er sich vornahm, Musik beruflich zu machen, war die Tätigkeit für ihn mit Druck verbunden. Er unterliegt „von da an einem Perfektionszwang, der sich eingeschlichen hat“ und durch eine Lehrerin gefördert wurde. Die früher stattgefundene Selbststabilisierung durch die Möglichkeit des Selbstausdrucks kehrte sich ins Gegenteil um.

3. *Welche Anteile aus dem instrumentalen Musikunterricht können bei der Entstehung und Chronifizierung von Musikerkrankheiten eine Rolle spielen?*

Die Patienten wurden gefragt, ob ihrer Meinung nach Einflüsse aus dem Instrumentalunterricht das Entstehen ihrer Krankheit begünstigt haben könnten. Diesbezüglich berichteten alle von irgendwelchen Negativ-Erfahrungen (Desinteresse, Ignoranz, mangelnde Würdigung, ausbleibende Förderung oder unflexible Unterrichtskonzepte eines Lehrers), die zu Spannungen und Verkrampfungen führten. Den Antworten ist zu entnehmen, daß nach Meinung der Probanden zwei Faktoren das Entstehen von Spannungszuständen hervorrufen und Musikerkrankheiten begünstigen können:

- Lehrerverhalten, das die Persönlichkeit des Schülers angreift
- Inadäquate Unterrichtskonzepte

Hierbei ist es nicht so bedeutsam, ob nachweisbar die Unterrichtseinflüsse in einen eindeutigen Zusammenhang mit einer Chronifizierung von Symptomen in Verbindung gebracht werden können, allerdings scheint nur für die Musikpädagogik die Tatsache wesentlich, daß die Probanden negative Erfahrungen gemacht haben und diesen in ihrer subjektiven Krankheitstheorie einen Stellenwert zuerkennen.

Beispiele

Herr E (Saxophon) hat sich am Konservatorium nicht mit dem Lehrer verstanden. Dieser zeigte Desinteresse und Ignoranz, er habe ihn das ganze „Jahr kein einziges Mal gefragt, was er so treibe“ oder hätte „auch nie was hören wollen“. Es habe Herrn E „angekotzt, daß der Lehrer nur reinkam, seine Play-along-Scheiben einwarf und Leberkäsemmeln fraß, auf- und abstapfte und in irgendwelche Zeitungen reingeglotzt“ habe. Er selbst „stand da und mußte rumdudeln“ und dachte sich, „ob der Lehrer überhaupt noch zuhörte“. Dadurch sei er immer „ultranervös und verspannt“ gewesen.

Herr D (Klavier) hatte als Kind Lehrer, die ihm Spielfreude vermittelten. Im Studium hat er bezüglich der Lehrerbeziehung einen tiefen Einbruch erlitten, er hatte eine Lehrerin, die er als verbissen bezeichnet, er konnte nicht locker spielen. Er mußte „Übungen bis zur Verzweiflung machen“, sie gab ihm nie eine Rückmeldung, „ob es gut war oder was besser zu machen wäre“, er konnte sich „mit der Zeit nicht mehr richtig einschätzen“. Er durfte ein halbes

Jahr überhaupt keine Stücke spielen, sondern mußte nur Übungen machen, sollte dadurch absolute Perfektion entwickeln und locker werden. Herr D:

„In der Zeit konnte ich mich da natürlich emotional auch nicht mehr äußern, ich hab immer nur gehofft, daß jetzt die Zeit bald vorbei ist, und wir wieder an Stücke rangehen zum Spielen, was dann auch kam. Nur, da hatte ich nie das Gefühl, ich hab diese Aufgabe so gut gelöst, daß ich dann jetzt wirklich fähig bin, das so zu spielen wie sie sich das vorstellt. Also, das war so was, ja, Unendliches, ‘ne Lebensaufgabe. Und das hatte ein ungutes Gefühl für alles, was ich mit ihr dann noch erarbeitet habe, hinterlassen [...] ich meine, es ist eben paradox [...] ‘ne Perfektion dahingehend zu entwickeln, daß man locker wird.“

Herr D hatte schon immer in Vorspielsituationen ein Spannungsgefühl in der linken Hand und neigte zu Verkrampfungen zwischen Zeigefinger und Daumen. Er kam dann aber „in einen Sog hinein“ und hat schließlich „fast gewalttätig geübt“.

Herr P (Gitarre) hatte an der Hochschule einen Lehrer, der häufig Bemerkungen machte, die über eine sachliche Kritik hinausgingen. Herr P berichtet exemplarisch von einer Situation, die ihm eindrücklich in Erinnerung blieb. Er bereitete auf eigene Initiative ein halbes Jahr lang mit einem anderen Gitarristen, den er als Duo-Partner gefunden hat, ein schwieriges Stück vor, das sie dann auch ziemlich gut spielen konnten. Das Vorspiel bei dem Lehrer endete dann nicht mit einer gemeinsamen vertiefenden Arbeit an dem Stück, sondern mit der Frage des Lehrers: „Habt Ihr das jetzt vom Blatt gespielt oder geübt?“ Herr P hat sich von seinem Lehrer nie gewürdigt gefühlt, er stand immer unter Druck.

Im Unterricht des Herrn U (Gitarre) kamen vom Hochschullehrer Sätze wie „das ist ja unterstes Musikschulniveau“, wenn er mal einen Fehler machte, für ihn wurden wegen verschiedener Demütigungen die Unterrichtsstunden zur „Horrorvorstellung“.

Herr G (Klavier, Orgel) bekam bei mehreren Lehrern – ebenso wie Herr D (Klavier) bei seiner Lehrerin im Studium – seinen Unterricht auf der Basis von Unterrichtskonzepten vermittelt, die (offensichtlich für ihn persönlich ebenso ungeeignet wie bei Herrn D) extreme Spannungen und Verkrampfungen erzeugten.

Insgesamt scheinen jene Negativerfahrungen aus dem Unterricht bedeutender zu sein, die nicht auf der fachlichen Ebene liegen, sondern im Bereich der menschlichen Interaktion sowie der Dynamik in der Lehrer-Schüler-Beziehung.

5 Krankheitsprävention – Ein Thema für die Musikpädagogik?

Die Prävention von Musikerkrankheiten muß bereits im Instrumentalunterricht erfolgen. Vor allem dann, wenn die Musikausbildung bei Kindern und Jugendlichen in eine professionelle Richtung vorangetrieben wird, ist eine sorgfältige Begleitung der künftigen Berufsmusiker erforderlich, mit dem Ziel, negative körperliche und psychische Spannungen zu vermeiden oder abzubauen. Während sich die Lernpsychologie und die musikpädagogische Forschung mit den Bereichen Üben, Lernen, Lampenfieber etc. beschäftigt, scheint es, daß die praktische Instrumentalpädagogik die Ergebnisse nicht immer in der Praxis für sich nutzen kann. Ferner ist es im Hochschulbereich selbstverständlich, daß die künstlerischen Fächer von hochrangigen Persönlichkeiten aus dem Konzertleben unterrichtet werden, deren Stärke allerdings nicht immer in der pädagogischen Vermittlung liegt, und die auch seitens ihrer Ausbildung selbst wenig mit pädagogischen Aspekten konfrontiert worden sind. Es ist auffällig, daß unter Musikpädagogik noch zu häufig nur jenes Handeln verstanden wird, das die Musikausbildung bis zum Beginn der Berufsausbildung betrifft. Mit Beginn des künstlerischen Studiums scheinen pädagogische Ansprüche in der Ausbildung einen untergeordneten Stellenwert einzunehmen und der Gedanke, daß Pädagogik auf hohem fachlichen und künstlerischen Niveau stattfinden kann, scheint häufig in Vergessenheit zu geraten. Oftmals basiert gerade der Instrumentalunterricht auf einem bestimmten Konzept des Lehrers oder einer Schule, das allerdings aus anatomischen, persönlichkeitsbedingten oder sonstigen Gründen nicht auf jeden Schüler anzuwenden ist.

Ich möchte bezüglich des Themas ‚Musikerkrankheiten‘ für die Musikpädagogik einige präventive Ansatzmöglichkeiten nennen, deren Diskussion ich für sinnvoll halte:

- Vermittlung anatomischer Grundkenntnisse im Rahmen der künstlerischen und musikpädagogischen Ausbildung an den Musikhochschulen
- Vermittlung praktischer Techniken zur Bewußtmachung der Körperhaltung und zur Entspannung (z.B. Alexander-Technik, Feldenkraismethode, Progressive Muskelentspannung etc.) während des Musikstudiums

- Integration medizinischer Betreuungsmöglichkeiten in den hochschulpädagogischen Bereich (analog der Sportmedizin für Leistungssportler): stärkere Zusammenarbeit zwischen Lehrern und Medizinern
- Intensivere Verknüpfung der musikpädagogischen und psychologischen Forschung mit der instrumentalpädagogischen Praxis (z.B. stärkere Berücksichtigung des Themas ‚Lampenfieber‘ im Hochschulbereich und in der praktischen Musikpädagogik außerhalb der Hochschulen)
- Flexiblere Handhabung von Unterrichtskonzepten: Betonung des schülerorientierten statt des rein konzeptorientierten Ansatzes im instrumentalpädagogischen Handeln.

Literatur

- Blum J. (Hg.) (1995): Medizinische Probleme bei Musikern. Stuttgart
- Dietrich, R./ Elbing, E./ Peagitsch, I./ Ritscher, H. (1983): Psychologie der Lehrerpersönlichkeit. München
- Erikson, E. H. (1966): Wachstum und Krisen der gesunden Persönlichkeit. Darmstadt
- Filipp, S. H. (1979): Selbstkonzept-Forschung. Probleme, Befunde, Perspektiven. Stuttgart
- Grimmer, F. (1988): Instrumentalausbildung und Lebensgeschichte. Beiträge zum Klavierenlernen im Lehrerstudium. In: K. Heipcke/ R. Messner (Hg.). Konstitution von Inhalten. Eigenständiges Lernen. Kassel
- Grimmer, F. (1991): Wege und Umwege zur Musik. Klavierausbildung und Lebensgeschichte. Kassel u.a.
- Haußer, K. (1995): Identitätspsychologie. Berlin u.a.
- Kemp, A. E. (1981): The Personality Structure of Musicians. In: Psychology of Music 9/1981, 3-14
- Kemp, A. E. (1996): The Musical Temperament. Psychology and Personality of Musicians. New York
- Kohut, H. (1977): Introspektion, Empathie und Psychoanalyse. Frankfurt am Main
- Krauss, H. (1982): Über das Zusammenwirken von Selbstbild und Bewältigungsform. Diss. phil. Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn

- Lehr, U. (1987): Psychologie des Alterns. 6. Auflage. Heidelberg
- Marcia, J. E. (1980): Identity in adolescence. In: J. Adelson (Ed.). Handbook of adolescent psychology. New York
- Marcia, J. E. et al. (1993): Ego Identity. New York
- Nohr, K. (1997): Der Musiker und sein Instrument. Studien zu einer besonderen Form der Bezogenheit. Tübingen
- Pickert, D. (1991): Arbeitszufriedenheit von Musiklehrern in der Schule im Kontext mit außerschulischen Ensemblesaktivitäten. In: R. D. Kraemer (Hg.). Musiklehrer. Essen
- Rogers, C. R. (1973): Entwicklung der Persönlichkeit: Psychotherapie aus der Sicht des Therapeuten. Stuttgart
- Rogers, C. R. (1976): Die klientenzentrierte Gesprächstherapie. München
- Sike, P. J./ Measor, L./ Wood, P. (1991): Berufslaufbahn und Identität im Lehrerberuf. In: E. Terhart. Unterrichten als Beruf. Köln und Wien.
- Sloboda, J./ Howe, M. (1991): Biographical Precursors of Musical Excellence: An Interview Study. In: Psychology of Music 19/1991, 3-21
- Thomae, H. (1968): Das Individuum und seine Welt. Eine Persönlichkeitstheorie. Göttingen
- Wagner, C. (Hg.) (1995): Medizinische Probleme bei Instrumentalisten – Ursachen und Prävention. Laaber
- Ziller, R. C. (1973): The Social Self. New York

Dr. Gabriele Hofmann Watzmannstr. 18
82205 Gilching

Musikalische Sinnwelten und professionelle Medienarrangements. Eine biographie-analytische Untersuchung mit MusiklehrerInnen

1 Einleitung

Musik ist in der zweiten Moderne eine der wichtigsten Ausdrucksformen des Lebensgefühls von Jugendlichen geworden (vgl. Baacke 1998), zu der Außenstehende – noch dazu, wenn sie aus einer anderen Generation stammen – anscheinend kaum mehr Zugang finden. SchulmusikerInnen fällt es in ihrer unterrichtlichen Arbeit offenbar besonders schwer, generationsüberbrückende Sinnhorizonte und kooperative Arbeitsbündnisse mit ihren SchülerInnen herzustellen: Bestehen doch auf beiden Seiten ganz unterschiedliche – selbst innerhalb der einzelnen Schülerinnen – und LehrerInnengruppen stark abweichende Musikpräferenzen, die hochgradig affektiv besetzt und für die individuelle Identitätsbildung höchst bedeutsam sind. Wollen MusiklehrerInnen ihre schulische Tätigkeit aber nicht gänzlich in Frage stellen, sind sie auf die Zusammenarbeit mit ihren SchülerInnen angewiesen und müssen spezifische Anstrengungen unternehmen, ihre SchülerInnen für die Mitwirkung an der schulmusikalischen Arbeit zu gewinnen und zu motivieren.

2 Das Forschungsdesign

Im folgenden sollen einige Ergebnisse aus meiner biographisch-rekonstruktiven und erziehungswissenschaftlich-interpretativen Untersuchung¹ vorgestellt werden, welche die hier angeschnittenen Problembereiche aus der Sicht von MusiklehrerInnen selbst zu erschließen versucht. Die Untersuchung knüpft an die aktuelle Professionalisierungsdebatte² an, die als Fortsetzung der

1 Hansmann (2000). LehrerInnenhandeln im Spannungsfeld traditionaler Bildungsanforderungen und moderner Medienarrangements – Eine biographie-analytische Untersuchung

2 Vgl. Combe/ Helsper (1996)

pädagogisch traditionsreichen Fragen nach dem eigentlichen Auftrag der Lehrkraft, nach ihrem Können, um diesen Auftrag zu erfüllen, und nach den Erfordernissen einer entsprechenden Ausbildung verstanden werden kann (Glöckel, 1980). Dabei interessieren an erster Stelle v.a. jene Handlungsabläufe, die aus strukturtheoretischer Perspektive im Berufsalltag von Musiklehrerinnen und -lehrern eine eigene Logik entfalten und sich zumeist zu dilemmatischen Kernproblemen verdichten. Auf der Grundlage einer kompetenztheoretisch begründeten Ausdifferenzierung dieser Handlungsabläufe werden zudem die Balanceakte untersucht, die MusiklehrerInnen im Umgang mit den widersprüchlichen Anforderungen ihres Berufsalltages aktivieren. Schließlich wird im Rahmen eines entwicklungstheoretischen Zugangs erforscht, wie sich die Lehrkräfte die für die Bearbeitung der Kernprobleme ihrer beruflichen Tätigkeit notwendigen Kompetenzen aneignen. Die so gewonnenen professions-theoretisch relevanten Einsichten sollen einen Beitrag zu einem sozial- und erziehungswissenschaftlich fundierten Selbstkonzept dieser Lehrergruppe und zur Professionalisierungsdiskussion von Musiklehrerinnen und -lehrern leisten.

Meine Forschungsfragen lauten:

- Mit welchen grundlegenden Schwierigkeiten und strukturellen Besonderheiten sehen sich Musiklehrkräfte in ihrem Berufsalltag konfrontiert?
- Wie geht die Berufsgruppe der Musiklehrkräfte unter den gegebenen institutionellen und historisch gewachsenen Rahmenbedingungen mit den komplexen Anforderungen ihres Arbeitsfeldes um?
- In welcher Art und Weise und unter welchen Umständen erwerben MusiklehrerInnen die professionellen Kompetenzen zur Ausübung ihres Berufs?

Zur Beantwortung dieser Fragen gelangt die Forschungsmethode des biographisch-narrativen Interviews zur Anwendung, so wie sie seit den 1980er Jahren von F. Schütze (u.a. 1983, 1987, 1995) entwickelt worden ist. Sie gründet auf einer soziolinguistisch fundierten Erzähltheorie und einer Theorie der Struktur biographischer Prozesse. Das narrative Interview folgt dabei nicht dem traditionellen Frage-Antwort-Schema; vielmehr werden die TeilnehmerInnen gebeten, über den Sachverhalt, der hier von Interesse ist, in einer Stegreiferzählung auf dem Hintergrund ihrer Lebensgeschichte Auskunft zu geben. Dem Verfahren liegt die empirisch gesicherte Erkenntnis zugrunde, daß lebensgeschichtliche Ereignis- und Erfahrungsprozesse vielfältige Rückschlüsse auf biographisch relevante Handlungs- und Deutungsmuster der Lehrerinnen

und Lehrer ermöglichen (vgl. Jakob, 1997, 445ff.). Darüber hinaus gestattet die Rekonstruktion der aus den Berufsbiographien hervorgehenden Handlungs- und Arbeitsabläufe strukturtheoretisch begründete Einsichten in den Schulalltag.

Das Erhebungs- und Auswertungsverfahren orientiert sich im Anschluß an die von Glaser u. Strauss (vgl. Strauss/Corbin, 1996) beschriebene Genese der ‚grounded theory‘ an abduktiven Prinzipien, d.h. entsprechend der jeweiligen Erkenntnisgenerierung gehen die Analyse der Interviews, die Hypothesenbildung und die Auswahl weiterer InformantInnen im Rahmen kontrastiver Vergleiche fließend ineinander über, bis keine ‚neuen‘ Prozeßstrukturvarianten mehr ‚entdeckt‘ werden und das „theoretical sampling“³ als erschöpft bzw. das theoretische Modell als ‚gesättigt‘ gelten kann (vgl. Schütze, 1993, 210f.). Insgesamt wurden neunzehn Interviews und zwei Nachinterviews (9 Musiklehrerinnen/10 Musiklehrer) auf Tonband-Kassetten aufgenommen. Die Dauer der Aufnahmen liegt zwischen 50 und 150 Minuten; 10 Interviews wurden vollständig transkribiert, die übrigen zusammengefaßt bzw. teilweise verschriftlicht.

Die Altersstruktur der BiographieträgerInnen umfaßt die Jahrgänge 1935 bis 1964, d.h. die jüngste Musiklehrerin war zum Zeitpunkt des Interviews 32 Jahre, der älteste Musiklehrer 61 Jahre alt. Hinsichtlich der Ausbildungsinstitutionen sind folgende Bereiche vertreten: Acht InformantInnen haben ihr Musikstudium an Musikhochschulen, sieben an Universitäten absolviert; zwei InformantInnen kommen von Pädagogischen Fachinstituten, ein Informant wurde an einer Pädagogischen Hochschule ausgebildet; schließlich gehört auch ein Instrumentalist und Dirigent zu meinem Sample, der hauptamtlich Musik im Schuldienst unterrichtet, so daß die Gesamtvarianz alters- und ausbildungsbezogener Statuspassagen als hinreichend breit gestreut gelten kann.

Abschließend sei auf die Problematik der Normativitätskriterien verwiesen, die für jede erziehungswissenschaftliche und zudem entwicklungstheoretisch angelegte Untersuchung geklärt werden muß (vgl. Cirillo/Wapner, 1986): Wenngleich der hier favorisierte differenztheoretische Ansatz den interviewten MusiklehrerInnen den Vollzug eines Professionalisierungsprozesses innerhalb der historisch geltenden Rahmenbedingungen zugesteht, und damit versucht wird, den biographisch gewordenen Sichtweisen der Lehrkräfte weitestgehend gerecht zu werden, wird bereits durch die Bestimmung der maximal kontra-

3 Strauss/ Corbin (1996), 148ff

stierenden Eckfälle eine gewisse Normativitätsfolie angelegt. Diese Folie bezieht sich auf den pädagogischen Konsens einer normativen Orientierung an den demokratischen Bildungszielen hinsichtlich der Erziehung zur Mündigkeit, Selbst- und Mitbestimmung. Nicht zuletzt die Rahmenpläne für die einzelnen Schulfächer sind diesen, an die Tradition der Aufklärung anknüpfenden Zielen verpflichtet. Sie erstreben, den Menschen als gesellschaftliches Wesen zu ermutigen und instand zu setzen, aus „selbstverschuldeter Unmündigkeit“ (Kant) herauszutreten. Aus der Perspektive des Lernbereichs ‚Musik‘ beziehen sich diese Werte auf eine Erziehung zu selbstbestimmten Umgangsweisen mit musikalischen Medien im Sinne des Pluralisierungsgebotes (Toleranz der Vielfalt, Offenheit). Zwar ist stets nur eine bedingte Operationalisierung der Kriterien möglich, aber dennoch beruht der gesamte Forschungsprozeß auf einem ausdifferenzierten, methodologisch kontrollierten Verfahren. Dabei erweist sich das dem Forschungsprozeß immanente methodologisch kontrollierte Fremdverstehen als sehr hilfreich.

Ich werde nun zunächst anhand von Interviewauszügen auf ein spezifisches Kernproblem schulischen Musikunterrichts näher eingehen (Kap. 2), danach Bearbeitungsstrategien, die in meiner Untersuchung rekonstruiert wurden, vorstellen (Kap. 3) und schließlich in einem professionstheoretischen Ausblick auf mögliche Konsequenzen für die Musiklehrerbildung eingehen (Kap. 4).

3 Ein Kernproblem schulischen Musikunterrichts

Bevor ich mich den Schilderungen meiner InterviewpartnerInnen über Problemkonstellationen aus einem konkreten Handlungszusammenhang des Musikunterrichts in der Sekundarstufe I zuwende, seien zwei MusiklehrerInnen meines Samples kurz vorgestellt. Sie wurden ausgewählt, weil sie mit Bezug auf das Kernproblem die größte Varianz aufweisen.

3.1 Kurzpräsentation von Thomas Fischer und Regina Nau⁴

Thomas Fischer hat Musik und ein philologisches Fach studiert und ist heute als Studienrat an einem Gymnasium tätig. Über seine Einsozialisierung in die traditionelle Welt der Musik erfahren wir von ihm folgendes:

4 Die Namen wurden aus Anonymitätsgründen maskiert

„Da ich selbst also auch vom Elternhaus eigentlich nich’ eh’ im Bereich der ernsten Musik vorbelastet bin, und auch während des Studiums da eigentlich kaum Zugang zu gehabt hab’, auch nie eigentlich in Sinfoniekonzerte, geschweige denn, in die Oper gegangen bin, abgesehen von vereinzelt eh’ eh’ Konzert-Ereignissen, wo man halt mitgeschleppt worden is’, ja, ehm (.) war das für mich eigentlich schon auch nich’ so das Hauptthema (7, 25ff.).

Als Jugendlicher interessierte er sich hauptsächlich für Rock- und Popmusik. Das Fach Englisch, das er nach dem Abitur zum Studium der Schulmusik hinzunimmt, verweist auf seine Musikpräferenzen, die sich vor allem an anglo-amerikanischen Musikstilen orientieren. Nach dem Ersten Staatsexamen ist er zunächst unsicher, ob der Schuldienst überhaupt die richtige Berufswahl für ihn darstellt. Er versucht, eine Karriere als Rockmusiker zu starten, kauft sich von ererbtem Geld Musikinstrumente und Studiogeräte, schreibt Songs und macht Musikaufnahmen. Da es ihm aber nicht gelingt, auf dem Musikmarkt Fuß zu fassen („Der Durchbruch hat irgendwie net sein sollen“, 4, 12)⁵, schließt er nach längerer Unterbrechung doch noch sein Lehrerstudium mit dem Referendariat ab und wird kurze Zeit später einem Traditionsgymnasium zugewiesen.

Auch die Lehrerin Regina Nau – sie unterrichtet die Fächer Musik und Englisch an einer Gesamtschule – ist schon von Kindheit an mit dem Genre der Schlager- und Popmusik vertraut. Als Mitglied einer Rockmusik-Band hat sie seit ihrer Studienzeit umfangreiche Erfahrungen bei Bühnenauftritten gesammelt („In ‘ner Rockband zu spielen und auf ‘ner Bühne zu sein, war eigentlich mein Traum.“). Auch heute ist es für sie immer noch ein Erlebnis, auf einer Bühne zu stehen und das Publikum durch ihre Musik zu beeinflussen („Wenn man ‘was Schnelles spielt, fangen sie an zu toben, wenn man was Romantisches spielt, dann werden sie alle ganz sentimental.“ 15, 33f.). Diese Gegenerfahrung zu ihrer Rolle als Schulmusiklehrerin möchte sie nicht missen, weil sie das Gefühl hat, auf diese Weise ihr „Selbstbewußtsein“ zu stärken und im Unterricht „lockerer und lustiger“ sein zu können:

„Vorher war ich so ein bißchen gedrückt manchmal und hatte das Gefühl, es läuft alles nicht, und ich habe es schleifen lassen. [...] Durch diese Band habe ich mich etwas verändert, und da hatte ich irgendwie bessere Ideen, so. Die flogen mir dann zu, ne’.“ (876ff.)

5 Dies sind Zitate aus den erhobenen Interviews; die Ziffern verweisen auf die entsprechenden Seiten und Zeilen.

3.2 *Paradoxe Interaktionsdynamiken im Spannungsfeld pluraler Sinnwelten und kulturellen Wandels*

Beide Musiklehrkräfte sind offensichtlich in ihrem Unterrichtsalltag bemüht, sich auf ihre Adressaten einzustellen und deren jeweils besondere Situation zu berücksichtigen. So konstatiert Thomas Fischer, daß seine SchülerInnen „auch manchmal ihren Streß“ haben oder aus anderen Gründen einmal „nicht in der Lage sind, sich über’n längeren Zeitraum zu konzentrieren“, weil sie bspw. „vorher ‘ne Arbeit geschrieben [haben] oder so“ (8, 26ff.); und Regina Nau erprobte sich schon während ihrer Referendarsausbildung in Strategien schülerorientierender Perspektivenübernahme, indem sie bspw. ein ihr vorgegebenes Lehrprobenthema folgendermaßen hinterfragte:

„Die Zeiten hatten sich geändert, und da war ‘n bißchen was los an den Schulen. Und da konnte man eigentlich nich’ mehr so wie in [Name der Musikhochschule] gearbeitet wurde, so ganz konservative Inhalte bringen, hab’ ich mir gedacht, das is’ völlig unmöglich, das kannst du nich’ machen.“ (6, 20ff.)

Um ein lebendiges und lernintensives Klima herzustellen, versucht sie, an die musikalischen Ausdrucksformen ihrer SchülerInnen anzuknüpfen und sie „dazu an[zu]halten, irgendwelche kleinen Sachen [zu] produzieren, Stücke oder Tonreihen oder ein Bild oder irgendwas, daß sie was zu tun haben“ (1081f.). Obwohl sie anscheinend über ein breites Repertoire handlungsorientierter Unterrichtsansätze („Playback-Singen“ oder pantomimischer Nachvollzug des Auftritts von Rockmusikgruppen) und sich bei der Auswahl der Musikstücke „wirklich Mühe“ gebe – bspw. „so mit Sisteract, so ‘n paar Sachen oder aus Cats Memory“ – sei sie sich jedoch nie sicher, ob sie bei ihren SchülerInnen auf Zustimmung stoße. In ihrem Kurs ‚Rock- und Popmusik‘, der nach ihrer Erfahrung „eigentlich immer ganz gut geht“, habe sie sich kürzlich sogar Schülerkommentare folgender Art anhören müssen:

„Öh, können wir nicht mal was anderes machen als immer dieses öde Zeug, was Sie hier spielen, dieses uralte von vor hundert Jahren?“ (382f.)

Auch Thomas Fischer hat seine ursprüngliche Annahme, SchülerInnen mit der Behandlung von Rock- und Popmusik einen Gefallen zu tun, inzwischen revidiert:

„Ich hab’ im Unterricht immer (.) Rock und Pop als Thema der achten Klasse, weil das ja so’n Alter is’, wo sie doch ziemlich schwierig sind, weil die Jungs net mehr so gut singen können wegen Stimmbruch, und da ham’ wir also Bluesschema und eh’ verschiedene Instrumente, Schlagzeug, Rockpatterns, auch ‘n bißchen praktisch das gemacht (Mhm). Aber das hat man dann, das hab’ ich dann drei, vier Ma’ durchge – gekaut, ja, und da hab’ ich, hatt’s mir selbst irgendwie gelangt immer. Und (.) hab’ auch so’n bißchen die Erfahrung gemacht, daß eh’ das eigentlich ‘n Thema is’, wo die Schüler eh’ schon Experten sin’, ‘ne. Jetzt sagen manche gehässigen Kollegen, wo sie glauben, sie seien Experten. Mag sein, aber die sind alle net so dran interessiert, ihre Lieblingsmusik dann da größer auseinander zu nehmen; ich denk’, das muß auch net sein“ (7, 22f.).

In den Erzählungen beider Lehrkräfte deutet sich an, daß ihnen die inhaltliche Ausrichtung ihres Musikunterrichts an der Herstellung geordneter Sinnzusammenhänge, der Analyse und Strukturierung von Musikstücken, der Behandlung der Instrumente oder eines bestimmten Sounds etc. nicht ausreicht, da für sie ästhetische Erlebnisdimensionen anscheinend nicht ohne weiteres didaktisierbar sind. Statt dessen versuchen sie, den Medienarrangements ihrer SchülerInnen breiten Raum zu geben und ihnen Möglichkeiten zum gemeinsamen Musizieren im Klassenverband oder in einem Schulensemble einzuräumen. Thomas Fischer macht dabei folgende Erfahrungen:

„Bin ich da als Sänger eingestiegen. Und als deren Gitarrist dann gegangen ist, da hab’ ich dann die Gitarre übernommen. Hab’ gesungen und Gitarre gespielt, aber hab’ das wohl alles auch ‘n bißchen sehr dominiert und (.) mit dem Ergebnis, daß nach zwei sehr erfolgreichen ehm’ Konzerten in der Schule und einer Teilnahme an ‘nem Nachwuchswettbewerb, bei dem wir zumindest in die Endausscheidung gekommen sind, aber den Hauptpreis ham’ wir net gemacht. Aber immerhin, ‘ne. Schon ganz schön eigentlich, aber die ham’ mich halt dann irgendwie, dann doch mir gesagt, daß ihnen mein Gesang nich’ gut genug erscheint und sollt’ nur noch Gitarre spielen. Sag’ [ich]: „Entweder ich sing’ und spiel’ Gitarre oder mach’ gar nichts bei euch“. Bin ich dann gegang’. Na ja, und dann war das erst mal gegessen.“ (7, 1ff.).

Im Rückblick gesteht er zwar selbstkritisch ein, damals „wohl alles auch ‘n bißchen sehr dominiert“ zu haben (7, 3f.). Ob sein Gesang möglicherweise den Gewinn des Hauptpreises verhinderte und die SchülerInnen seine Rolle in der Band zurecht auf das Instrumentalspiel beschränkten, sei dahingestellt. Wichtiger erscheint mir vielmehr, daß sich infolge des ‚verpaßten Sieges‘ die Kritik der SchülerInnen auf den Lehrer konzentrierte und seine musikalischen (Gesangs-)Beiträge anscheinend als teilweise deviant zu ihrem eigenen ästhetischen Musikempfinden interpretiert wurden.

Unter dieser Prämisse verweist der Ausstieg von Thomas Fischer aus der Schülerband zugleich auf das Kernproblem der paradoxalen Interaktionsbeziehung im schulischen Musikunterricht, dem auch Regina Nau begegnet. Sie erzählt, daß sie als Leiterin einer Schulband von ihren SchülerInnen, „die halt selber ihre genauen Vorstellungen haben“, gerade noch als Organisatorin geduldet werde, um die Instrumente bereitzustellen:

„‘Na ja‘, habe ich gesagt. Und dann habe ich dann... Ich habe sie dann in Ruhe gelassen, habe ich gesagt: ‚Dann macht ihr alleine. Ich mach‘ gar nichts, ich setze mich da hinten hin, lese Zeitung, ihr übt. Ich bin hier nur als Aufsicht.‘“ (269ff.)

Generationsüberbrückende musikalische Sinnhorizonte lassen sich anscheinend selbst im außerunterrichtlichen AG-Bereich nur bedingt herstellen; die Toleranzschwelle der SchülerInnen wird offensichtlich schnell überschritten und das Angebot ihrer Lehrkräfte zur gemeinsamen musikalischen Betätigung weitgehend abgewehrt. Frau Nau führt diese Interaktionsprobleme auf den Gegenstand Musik als ein hochgradig affektiv besetztes Medium zurück, das sich insbesondere im schulischen Kontext kaum für den Aufbau eines kooperativen Arbeitsbündnisses zwischen LehrerInnen und SchülerInnen zu eignen scheint:

„Musik is’n Fach, wo du deine Gefühle äußern kannst, wo du deine Emotionen loslassen kannst, wo du einfach auch en’ bißchen eh’ offener rangehen kannst, ja und deswegen kriegt man auch, wenn man das nich’ geschickt anpackt, kriegt man manchmal da unheimlich Probleme mit, ne’. Weil, man muß ja auch trotzdem auf der andern Seite in seiner Lehrerrolle noch bleiben, ja, also man darf ja nich’ eh die Grenzen überschreiten in Richtung Kumpanei mit Schülern, wie das auch viele machen. Also, die Schüler

dann so quasi benutzen, ja, jetzt spielt mal schön, wir ham' en' Konzert.“

Ich fasse zusammen: Offensichtlich können LehrerInnen, die sich darum bemühen, eine Verbindung zu den musikalischen Handlungs- und Aneignungsmustern heutiger Schülergenerationen und ihren je individuellen Medienarrangements herzustellen, aufgrund der unabsehbaren und nicht planbaren Interaktionsdynamik im Spannungsfeld pluraler Sinnwelten und kultureller Wandlungsprozesse nie zuverlässig vorhersagen, ob ihre unterrichtlichen Angebote bei den SchülerInnen ‚ankommen‘.

Vor dem Hintergrund des Habitus-Konzepts von Bourdieu, nach welchem der Musikgeschmack „eine der am tiefsten verwurzelten Geschmacksformen“ ist und deshalb auch eine hervorragende Stellung bei der Etablierung von „Abneigung gegenüber anderen Lebensstilen“ (1993, 148) erhält, deuten sich hier weitreichende Konsequenzen für das Musikhören in der Schule an, denen an dieser Stelle mit der Rekonstruktion einiger möglicher Bearbeitungsstrategien meiner InterviewpartnerInnen nachgegangen werden soll.

4 Bearbeitungsstrategien spezifischer Kernprobleme schulischen Musikunterrichts

Die im vorhergehenden Abschnitt aufgezeigten dilemmatischen Interaktionsbeziehungen, denen Lehrkräfte begegnen, wenn sie die Öffnung ihres Unterrichts zu den individual-spezifischen Sinnwelten ihrer SchülerInnen anstreben, und die anscheinend ein irritierendes Grundproblem schulischen Musikunterrichts darstellen, werden von ihnen in ganz unterschiedlicher Weise bearbeitet.

So versucht Frau Nau, eine professionelle Distanz zu ihren SchülerInnen aufzubauen („Man muß ja auch trotzdem auf der andern Seite in seiner Lehrerrolle noch bleiben“), die den Grenzen der Öffnung von Unterricht Rechnung trägt und in den Aufgaben des Lehrermandats und der damit korrelierenden Asymmetrie des Lehrer-Schüler-Verhältnisses begründet ist. Die Balanceakte zwischen ihrem hoheitsstaatlichen Auftrag zur Erfüllung der Lehrpläne einerseits und der Förderung eigenständiger Lernprozesse und musikalischer Kompetenzen der Heranwachsenden auf der anderen Seite sind für sie mit aufwendigen Anstrengungen verbunden, denen sie sich – trotz der Dynamik globalisierter Musikkulturen, die sich als Symbolfiguren der fortgeschrittenen Moderne fast unbegrenzt steigern – offenbar immer wieder unterzieht:

„[Musik-]Stücke suchen, durchhören, mit ihnen durchhören; gucken, was geht, was ist machbar? Was können sie? Was wollen sie gern, aber können sie nicht? Was können sie, aber hört sich nicht gut an? Was hört sich gut an und können sie?“ (256)

Auch für den Lehrer Thomas Fischer ist „immer alles sehr ambivalent“, was er in seinem Musikunterricht erlebt: Einerseits versucht er, durch „kleinschrittige“ Planung und „forcierte“ Unterrichtsgestaltung „gute Stunden“ zu halten, wobei er offenbar berücksichtigt, „daß die Schüler nich’ wollen“ („Das is’ ja grad’ der Trick dabei, ‘ne, daß man die methodisch halt packt, ‘ne“). Andererseits hat er das Gefühl, daß Unterricht auch ein „bißchen Glücksache“ ist („hängt ‘en bißchen von der Tagesform ab, wenn man halt gut drauf is’, wie die Schüler drauf sind, das kommt auch noch mit hinzu“, 6, 14ff.). Die hier aufscheinende Paradoxie birgt die Chance in sich, daß Herr Fischer durch methodische Tricks und durch seine persönliche Ausstrahlung das Ruder immer wieder herumwerfen kann; jede erneute Begegnung von Lehrer und SchülerInnen beinhaltet auch die Chance der Neugestaltung der Beziehungs- und Unterrichtsarbeit. Unter dieser Prämisse scheint Thomas Fischer Erwartungsdiskrepanzen und Frustrationserlebnisse in seinem Schulalltag besser aushalten zu können. Darüber hinaus hat er eine von institutionellen und fachspezifischen Zwängen befreite Vision entwickelt, die zugleich als Trost-Handlungsschema und Leitmotiv für seinen Unterricht fungiert:

„Der Mensch lebt ja net nur vom Brot allein, auch net nur von der Wissenschaft; sondern die Kunst gehört halt auch mit dazu, einfach, um halt auch eh den Horizont mal in ‘ne ganz andere Richtung zu öffnen, ‘ne. [...] Man muß halt auch das Genießen lernen, denk’ ich, und das is’ halt so mit ‘ne Aufgabe des Musikunterrichts.“ (16, 5ff.)

Die Öffnung des Musikunterrichts in eine von vornherein nicht bestimmbar, emergenzträchtige Zielrichtung führt – wie wir gesehen haben – zu Problemstellungen, die vielfältige Balanceakte von den betroffenen LehrerInnen erfordern. Mit Bezug auf alle von mir durchgeführten Fallanalysen beinhalten sie die folgenden Basiskompetenzen:

- das differenzbewußte Zulassen pluraler Sinnwelten innerhalb institutionsbedingter Grenzen;
- die Aneignung eines breit gefächerten Handlungsrepertoires, das entsprechend der situativen Gegebenheiten flexibel variiert werden kann;

- die Entwicklung eines soziologischen Blicks auf die eigene Lehrerrolle und auf das damit verbundene Mandat;
- selbstkritische Reflexivität, die zum Aufdecken der eigenen Grenzen bei gleichzeitigem Zulassen entgrenzter Phantasien über individuelle Ansprüche an die eigene Lehrerrolle und die Symbolgehalte des eigenen Fachs;
- die Fähigkeit zum Aufbau kollegialer Stützsysteme, um stets einen Neubeginn und damit auch eine Neudefinition des eigenen Rollenprofils wagen zu können.

5 Ausblick: Wie werden MusiklehrerInnen und -lehrer professionell?

Vor dem Hintergrund meiner gesamten Untersuchung ist Professionalität von Musiklehrerinnen und -lehrern aus struktur-, kompetenz- und entwicklungstheoretischer (biographischer) Sicht als ein dynamischer Begriff zu verstehen, dessen inhaltliche Ausgestaltung sich mit der Logik der Handlungsabläufe in der Institution ‚Schule‘, der daraus resultierenden, meist dilemmatischen Kernprobleme und der somit erforderlichen, berufsbiographisch ‚passenden‘ und dem fachspezifischen Bildungsauftrag entsprechenden Balanceakte ständig verändert.⁶ Die unter den jeweiligen Bedingungen nachgewiesenen bestmöglichen Entwicklungsverläufe bilden meine Orientierungsfolie für die Ausdifferenzierung eines Professionalisierungsprozesses und damit auch für die Konstruktion eines Modells der Professionalität, das folgende Konsequenzen für die Lehrerbildung zeitigt:

- Zukünftige LehrerInnen benötigen zunächst einmal eine studien- und berufsbegleitende Beratung, in der sie zur reflexiven Bearbeitung der z.T. paradoxalen Anforderungen ihres späteren Praxisfeldes (Kernprobleme) angeregt werden und die als Ort zum Nach- und Neudenken produktiver ‚Lösungen‘ fungiert. Denjenigen angehenden LehrerInnen, deren Lebensweg allzu ‚glatt‘ von der Schule an die Universität geführt hat, wäre zudem zu raten, sich in Anregungsmilieus (außerschulische Musikbereiche) zu erproben, die ihnen zu einem flexiblen und empathie-geleiteten Umgang mit komplexen Anforderungen in dynamisch interaktiven Situationen – wie sie ihr späteres Berufsfeld kennzeichnen – verhelfen.

6 Auch der jüngst veröffentlichte Abschlußbericht der Kommission „Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland“ betrachtet die Lehrerbildung „als eine übergreifende berufsbiographische Aufgabe.“ (zit. n. DGfE 1999, H. 20, 44)

- Angesichts des völlig ungesicherten Theorie-Praxis-Transfers in der Lehrerbildung und -tätigkeit (vgl. Bommers/Dewe/Radtke, 1996) und des im Lehrerberuf weit verbreiteten ‚chronischen Aufarbeitungsdefizits‘ (vgl. Combe/Buchen, 1996, 285ff.) ist das Traktieren von Studentenköpfen mit fertigen Wissensprodukten als ineffektiv und überholt anzusehen. Weitaus vielversprechender erscheint die Nutzung von Transformationspotentialen des Disziplin- und Praxiswissens in Forschungswissen. Insbesondere die selbstreflexive und kommunikative Handlungsforschung – deren Ziele und Methoden u.a. von Altrichter/Posch (1994) für den Lehrerberuf ausgearbeitet worden sind – könnte LehramtsstudentInnen in der Rolle der SelbstforscherInnen dazu befähigen, die für ihre Professionalität maßgebliche Reflexivität vor und nach der Handlung (Schön, 1983) zu erwerben. Erfahrungsgemäß entwickeln die Betroffenen erst in Relation zum eigenen Forschungs- und Könnensstand eine interessensgeleitete Einstellung, die sich für eine tiefergehende Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Erkenntnissen als sehr nützlich erweisen kann. In dem skizzierten Forschungszusammenhang bieten sich die im universitären Rahmen veranstalteten Schulpraktika als derart erkenntnisgenerierende ‚Strukturorte der Reflexivität‘ zwischen Theorie und Praxis an.
- Des weiteren erscheint mir die methodologisch fundierte – vom Handlungsdruck entlastete – Auseinandersetzung mit Fallbeispielen aus der Praxis als eine wichtige Annäherung an die spätere Berufstätigkeit. Im Rahmen von Interpretationswerkstätten o.ä. können Interviews oder Gruppendiskussionen mit LehrerInnen bzw. SchülerInnen oder ethnographische Unterrichtsdokumente vielfältige Einblicke in das Praxisfeld geben, die LehramtsstudentInnen für die Heterogenität schülerbezogener Lern- und Arbeitshaltungen sensibilisieren und zur weiteren Ausdifferenzierung oder Korrektur eigener Meinungen und Haltungen anregen. Kasuistische Arbeitsverfahren vermögen zumindest ansatzweise das Differenzverhältnis zwischen theoretischen und praxisbezogenen Wissensbeständen zu überbrücken (Dirks, 1999).
- Die zur Zeit äußerst disparat erscheinende Lehrerbildung könnte über die genannten Reformbausteine einen wissenschaftstheoretisch und forschungsmethodisch begründeten Professionalisierungsschub erfahren, den sie ihren StudentInnen nicht vorenthalten sollte. Vor dem Hintergrund neuer Erkenntnisse aus der Wissensverwendungs- und Biographieforschung erschiene es höchst sinnvoll, daß sich die VertreterInnen der verschiedenen Disziplinen und Lehrerbildungsphasen unter dem Dach einer ‚reflexiven

Lehrerbildung‘ (Dirks/Hansmann, 1999) zusammenfänden, um sich gegenseitig über etwaige ‚blinde Flecken‘ zu verständigen und sich im Neudeuten von Schule und Unterricht zu erproben.

Literatur

- Altrichter, H./ Posch, P. (Hg.) (1994): Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung. Bad Heilbrunn
- Bommes, M./ Dewe, B./ Radtke, Fr.-O. (1996): Sozialwissenschaften und Lehramt. Opladen
- Bourdieu, P. (1982): Die feinen Unterschiede. Frankfurt/Main
- Cirillo, L./ Wapner, S. (Hg.) (1986): Value presuppositions in theories of human development. Hillsdale
- Combe, A./ Buchen, S. (1996): Belastung von Lehrerinnen und Lehrern. Fallstudien zur Bedeutung alltäglicher Handlungsabläufe an unterschiedlichen Schulformen. Weinheim
- Dann, H.D. et al (1981): Sozialisation junger Lehrer im Beruf. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 13, 251-262
- Dirks, U. (1999): Bilder von ‚guten‘ LehrerInnen im Spiegel einer doppelten Kasuistik. StudentInnen des erziehungswissenschaftlichen Begleitstudiums im reflexiven Dialog zwischen eigenen und ‚fremden‘ Theorien. In: U. Dirks/ W. Hansmann (Hg.). Reflexive Lehrerbildung. Fallstudien und Konzepte im Kontext berufsspezifischer Kernprobleme. (Studien zur Schul- und Bildungsforschung), Weinheim, 85-122
- Dirks, U./ Hansmann, W. (1999) (Hg.): Reflexive Lehrerbildung. Fallstudien und Konzepte im Kontext berufsspezifischer Kernprobleme. Studien zur Schul- und Bildungsforschung. Weinheim
- Dörr, G./ Jüngst, K.L. (1998) (Hg.): Lernen mit Medien. München
- Glöckel, H. (1980): Von der ‚Seele des Erziehers‘ zum ‚professionellen Pädagogen‘. In: Pädagogische Welt. Jg. 34
- Hansmann, W. (2000): LehrerInnenhandeln im Spannungsfeld traditionaler Bildungsanforderungen und moderner Medienarrangements – Eine biographie-analytische Untersuchung (Habil.-Schrift i. V.)

- Jacob, G. (1997): Das narrative Interview in der Biographieforschung. In: B. Friebertshäuser/ A. Prengel (Hg.). Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, 445-458
- Jank, W./ Meyer, H./ Ott, Th. (1986): Zur Person des Lehrers im Musikunterricht. Methodologische Probleme und Perspektiven zu einem Konzept offenen Musikunterrichts. In: Musikpädagogische Forschung 7/1986, 87-131
- Kant, I. (1981): Kritik der reinen Vernunft. In: I. Kant. Werke in zehn Bänden, hg. v. Weischedel. Sonderausgabe, Bd. 4. Darmstadt
- Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Zusammenfassung des Abschlußberichts der von der KMK eingesetzten Kommission. In: Erziehungswissenschaft, hg. Vom Vorstand der DGfE, 10. Jg. 1999, Heft 20, S. 39-46
- Schön, D. (1983): The reflective practitioner. London
- Schütze, F. (1981): Prozeßstrukturen des Lebenslaufs. In: J. Matthes u.a. (Hg.). Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive. Nürnberg, 67-156
- Schütze, F. (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis. 3/1983, 283-293
- Schütze, F. (1987): Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien. Erzähltheoretische Grundlagen. Teil I: Merkmale von Alltagserzählungen und was wir mit ihrer Hilfe erkennen können. Studienbrief der Fernuniversität. Hagen.
- Strauss, A. L./ Corbin, J. (1996): Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz

Dr. Wilfried Hansmann: Nora-Platiel-Straße 1
34127 Kassel

WOLFGANG MARTIN STROH

„eine welt musik lehre“ Begründung und Problematisierung eines notwendigen Projekts

1 Multikulturalität als Zusammenleben ‚monokultureller Individuen‘

Die aktuelle Diskussion um die multikulturelle Gesellschaft ist vor dem Hintergrund der Entwicklung von Modellen des Zusammenlebens von Menschen unterschiedlicher Kultur in einem staatlichen Gemeinwesen generell und vor den verschiedenen Verwendungen des Begriffs ‚multikulturell‘ zu sehen. Das Modell der multikulturellen Gesellschaft setzt sich ab von den beiden konkurrierenden Modellen der ‚sozialen Differenzierung kultureller Unterschiede‘ und der ‚(assimilativen) Integration‘. Beim ersten Konkurrenzmodell geht man davon aus, daß kulturelle Unterschiede als Vorwand für eine mehr oder weniger rigide Klassengesellschaft dienen. Soziale Unterschiede werden kulturell verschleiert: die ‚Schwarzen‘ sind primär Sklaven und nur sekundär eine andere Rasse, die Türken sind primär Subproletariat und nicht kopftucherzwingende Machos usw. Das zweite Konkurrenzmodell geht davon aus, daß Minderheiten sich in die dominante Kultur integrieren wollen und müssen und dies mehr oder weniger gut gelingt. Bei beiden Modellen bleibt eine dominante und herrschende Kultur im wesentlichen unangetastet – sei es als die Kultur der sozial Herrschenden, sei es als der Maßstab für Integration.

Die klassischen Konzepte der multikulturellen Gesellschaft hingegen gehen davon aus, daß Menschen unterschiedlicher Kulturen in einem Gemeinwesen zusammenleben, ohne daß es eine maßstabsetzende dominante Kultur gibt. In den USA ist man beispielsweise, nachdem die Soziologie der 50er Jahre die Idee des ‚Melting Pot‘ empirisch widerlegt hatte¹, dazu übergegangen, als Ziel der multikulturellen Gesellschaft die friedlich-demokratische Regulierung von Differenzen zu formulieren. Man hat in diesem Zusammenhang ‚eth-

1 Glazer, Nathan und Moynihan, Daniel P. (1963): Beyond the Melting Pot. The M.I.T. Press, Massachusetts.

nicity‘ (im Sinne von ‚kultureller Identität‘) definiert². Bei der verbreiteten US-amerikanischen Kritik dieses Konzepts spielt einerseits die Frage eine Rolle, ob es in den USA nicht doch eine dominante Kultur (nämlich die der ‚weißen protestantischen Angloamerikaner‘) gibt, das Konzept also nicht die Realität beschreibt, und ob das Konzept undurchführbar ist.

Bei diesen Konzepten ist weder von Bedeutung, *warum* Menschen unterschiedlicher Kultur in einem Land zusammen leben, noch, ob die Beteiligten das *wollen*, ja nicht einmal ob sie den gesellschaftlichen Zustand wahrhaben wollen, noch, ob sie dies alles *gut oder schlecht* finden. Heiner Geißler trifft sich in dieser Beziehung mit Daniel Cohn-Bendit:

„Außerdem geht es nicht mehr darum, ob wir eine multikulturelle Gesellschaft wollen: wir haben sie bereits. Die Frage ist nicht mehr, ob wir mit Ausländern zusammenleben wollen, sondern nur noch, wie wir mit ihnen zusammenleben“³.

Heiner Geißler geht, wie auch die derzeit herrschenden Auffassungen einer multikulturellen Gesellschaft, davon aus, daß jeder Mensch für sich genommen eine relativ genau bestimmbare kulturelle Identität besitzt und daß es auch erstrebenswert ist, bei diesem ‚monokulturellen Identitätskonzept‘ zu bleiben. Dies Konzept liegt der interkulturellen Pädagogik, dem multikulturellen parlamentarischen Diskurs, den Distributionsmechanismen der Medien, dem Städtebau, der Sozialarbeit usw. in der Regel zugrunde. Als ‚local identity‘ spielt es auch in der modernen Populärmusikforschung noch eine Rolle.⁴

Alle Basis-Konzepte, die derzeit unter der Bezeichnung ‚interkulturelle Musikerziehung‘ laufen, gehen von monokulturellen Identitäten der Individuen aus⁵:

- Die musikethnologisch ausgerichtete Konzeption, die SchülerInnen für das authentisch Fremde interessieren möchte, ohne die Grenzen im Sinne einer World Music zu verwischen, oder

2 Thernstrom, Stephan (Hg.) (1980): Harvard Encyclopedia of American Ethnic Groups. Harvard University Press, Cambridge 1980.

3 Heiner Geißler (1990): Zugluft. Bertelsmann, München. Zitat aus: Ulbrich, Stefan (Hg.) (1991): Multikultopia. Gedanken zur multikulturellen Gesellschaft. Arun-Verlag, Vilsbiburg, S.79.

4 Mitchell, Tony (1996): Popular Music and Local Identity. Leicester University Press, London.

5 Vgl. „Zum Stand der Forschung“ unter www.uni-oldenburg.de/~stroh/eineweltmusiklehre/

- die Konzeption der interkulturellen Kommunikation (z.B. bei Merkt⁶), die entlang von ‚Schnittstellen‘ die Begegnung unterschiedlicher Individuen und Kulturen musikalisch vor allem in ethnisch gemischten Schulklassen organisieren möchte, oder
- die Konzeption der interkulturellen Musikerziehung als eines „Weges zum Eigenen“ (z.B. bei Schütz⁷), der von allen in Deutschland ausgebildeten SchülerInnen beschritten werden sollte.

2 Multikulturalität als Zusammenleben ‚multikultureller Individuen‘

In der einschlägigen Fachdiskussion wird das Konzept der ‚(mono-)kulturellen Identität‘ seit 1986 in Frage gestellt. Ich verweise auf die Gesamtdarstellung bei Georg Auernheim⁸ und die Definitionen des europäischen „Directorate for Education, Culture and Sport“ DECS/EGT⁹:

„Culture is the result of the creative attitude of individuals towards reality. ...it [the individual] selects what is to be used and what is to be rejected, in a learning process“ (S. 41).

Ich möchte im folgenden einige musikrelevante Aspekte benennen. Auch die Musikforschung hat Beobachtungen zusammengetragen, die es angezeigt erscheinen lassen, das beschriebene Konzept von Multikulturalität aufzugeben.

1. Im Bereich *subkulturellen* Verhaltens ist das Phänomen ‚multikultureller Identitäten‘ seit einiger Zeit bekannt. Drei signifikante Beispiele:
 - Heiner Gembris stellte anlässlich einer Musikpräferenzen-Untersuchung für den Rundfunk fest, daß es *die* Musikpräferenz nicht gibt.¹⁰ Menschen präferieren vielmehr je nach Tageszeit, Verfassung, Intention oder Tätigkeit relativ bewußt unterschiedliche Arten von

6 Merkt, Irmgard (1993): Interkulturelle Musikerziehung. In: Musik und Unterricht 9/1993.

7 Schütz, Volker (1997): Interkulturelle Musikerziehung. Vom Umgang mit dem Fremden als Weg zum Eigenen. In: Musik und Bildung 5/1997.

8 Auernheim, Georg (1995): Einführung in die Interkulturelle Erziehung. Zweite überarbeitete und ergänzte Auflage. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt. (Kapitel 3.3.) – Enzyklopädische Information zu allem, was „multikulturell“ angeht in: Hitzel, Alf (1997): Multikulturelle Gesellschaften in Europa und Nordamerika. Rothe, Passau.

9 „The education and cultural development of migrants. Project No. 7. Final report of the project group“. Council of Europe. Strasbourg. Zitiert bei Auernheim 1995, S. 114.

10 Gembris, Heiner (1995): Musikpräferenzen, Generationswandel und Medienalltag. In: Musikpädagogische Forschung, Band 16.

Musik. Die pädagogisch verbreitete, von Hartwig-Wiechel bis zur STERN-Demoskopie suggerierte Auffassung monokultureller Menschen, die entweder Marschmusik- oder Opern- oder Beat-Liebhaber seien, ist offensichtlich unhaltbar. Menschen sind eher danach zu unterscheiden, welche Strategien sie beim Umgang mit Musik verfolgen. Eine auf solchen Unterscheidungen beruhende Kategorisierung wird gemeinhin nicht als ‚Kultur‘ bezeichnet.¹¹

- Klaus-Ernst Behne hat in Hannover festgestellt, daß Musikstile nicht ein-eindeutig jugendkulturellen Szenen zugeordnet werden können¹². Zur Charakterisierung einer Szene (= Jugendsubkultur) ist neben der präferierten Musik auch wichtig, welche Musik abgelehnt wird und gegenüber welcher Musik die Betroffenen gleichgültig sind. Der einzelne Jugendliche sympathisiert mehr oder minder mit verschiedenen Szenen. Nur wenige rechnen sich ‚monokulturell‘ zu einem harten Kern, und selbst die lassen sich die Option offen, Teile anderer Szenen in ihren Lebensalltag zu integrieren.
- Die Medienpädagogik hat mit dem Begriff ‚Medienkompetenz‘ diese Supermarkt-Strategie, wonach sich jeder aller kulturellen Versatzstücke bedient, die er erreichen kann, ins Positive gewandt. Eine Übertragung des Konstrukts ‚Medienkompetenz‘ auf die Musik(pädagogik) existiert derzeit auf der Ebene von Forschungshypothesen.¹³ Es leuchtet aber unmittelbar ein, daß hier das Auswählen aus dem medial vermittelten kulturellen Supermarkt nicht nur als Inbegriff postmoderner Gleichgültigkeit, sondern als eine neue Art von Aneignungs-Kultur interpretiert wird.

2. Es gibt keinen Grund, diese positive Wende nicht auch mit Bezug auf *die ethnisch bedingte Multikulturalität* zu vollziehen. Die Vorstellung, daß ethnische Kulturalität ‚tiefer‘ sitzt als subkulturelle, ist zwar plausibel, sind

11 Dies soll der Deutlichkeit halber auch im folgenden geschehen, obgleich es entsprechend abgeänderte Kultur-Definitionen gibt. Vgl. wieder Auernheim 1995, S. 110 ff.

12 Behne, Klaus-Ernst (1996): Das Szene-Jahrhundert. Jugendszenen und Musikgeschmack. In: Musik und Bildung 4/1996.

13 Münch, Thomas (1999): Musik-Medien. Zur Entwicklung einer Medienkompetenz bei SchülerInnen der Sekundarstufe. In: Musik und Bildung 1/99, S. 2-5. – Knolle, Niels und Münch, Thomas (1999): „Dann trigger ich den einfach an...“ Erscheinungsformen musikalischer Selbstsozialisation am Beispiel des jugendlichen Erwerbs von Kompetenz mit Neuen Musiktechnologien. In: Musikpädagogische Forschung, Band 20, S. 196-213. – Stroh, Wolfgang Martin (1999): Medienkompetenz und musikpädagogische Praxis. DFG-Projektbeschreibung unter www.uni-oldenburg.de/~stroh/medienkompetenz/.

doch die sozialen Nah-Instanzen, die Abweichungen oder kulturelle Ausbrüche zu behindern versuchen, das eine Mal die Familie, das andere Mal die Peer Group. Aus Sicht der Betroffenen, vor allem der Jugendlichen selbst jedoch, ist zweifelhaft, ob die Familie (beispielsweise in der Pubertät) psychisch ‚tiefer‘ reicht als die Peer Group.¹⁴ Auch im Bereich der ethnischen Multikulturalität gibt es zahlreiche Beobachtungen, die gegen monokulturelle Identitäten sprechen. Hier drei musikbezogene Beispiele, Beobachtungen und Fakten:

- Karin Pilnitz referiert eine Untersuchung in vier Regionen der Bundesrepublik zu Musikvorlieben ausländischer Schülerinnen.¹⁵ In der Schule nach Lieblingsmusik befragt, antworten diese Kinder und Jugendlichen kaum unterscheidbar von ihren deutschen KlassenkameradInnen.¹⁶ Auf Nachfrage jedoch kennen und lieben sie ‚selbstverständlich‘ traditionelle (z.B. türkische oder kurdische) Musik. Sobald sie nach ihren Vorstellungen über Musikunterricht befragt werden, sagen die meisten, daß ihre traditionelle Musik zu Hause einen festen Stellenwert, in der Schule jedoch nichts verloren habe.

„Ich soll immer kurdische Lieder singen oder etwas aus Kurdistan erzählen, dabei bin ich da gar nicht so oft gewesen. Die Deutschen müssen nie Lieder singen. Zu Hause singe ich gern, ich spiele Saz, aber in der Schule macht mir das keinen Spaß“¹⁷.

Diese Kinder und Jugendlichen zeigen sich bewußt ‚multikulturell‘ – in der Schule so, zu Hause anders. Und dies ganz ohne Probleme.

- Die deutsch-türkische Sängerin Aziza-A, die für Berliner Türk-Rap-Firmen CDs produziert hat, sagt und singt ganz programmatisch, daß sie gerne in zwei Kulturen lebt.

(Refrain:) „Enge, enge Gassen, in denen Mädchen
Murmeln spielen“ (Türkisches Volkslied)

14 Mergner, Gottfried (1998): Kulturelle Identität, Eurozentrismus und Ausländerfeindlichkeit. In: Ders.: Dominanz, Gewalt und Widerstand. Argument-Verlag, Hamburg (= Argument-Sonderband AS 263).

15 Pilnitz, Karin (1996): Zwischen Tradition und Integration – Die Musikwelt ausländischer Schüler. In: AfS-Magazin 2/1996.

16 Mit einer Akzentverschiebung von Disco/Techno auf HipHop/Rap.

17 Lieberg, Andreas (1996): Nun ade, du mein lieb Heimatland... Ergebnisse einer Studie aus Bremer Schulen. In: Böhle, Reinhard C. (Hg.): Aspekte und Formen Interkultureller Musikerziehung. IKO Verlag für Interkulturelle Kommunikation, Frankfurt, S. 130.

In den zwei Kulturen, in denen ich aufgewachsen
bin,
ziehen meine lieben Schwestern meist den kürzeren,
weil nicht nur zwei Kulturen aufeinander krachen,
weil auch Väter über ihre Töchter wachen...
Ja, ja nun nehme ich mir die Freiheit
Aziza-A tut, was sie für richtig hält,
auch wenn sie aus den Augen der ganzen Sippe
fällt...¹⁸

Sie will sich aus der deutschen und aus der türkischen Kultur die Elemente herausgreifen, die sie gut findet.¹⁹ Das Mitleid, das PädagogInnen oft mit deutsch-türkischen SchülerInnen aufgrund ihrer kulturellen und sprachlichen ‚Heimatlosigkeit‘ hatten, ist heute unzeitgemäß. Aziza-A spricht fließend Berlinerisch und Türkisch mit deutschem Akzent. Und eben dies Türkisch mit dem deutschen Akzent ist in der Türkei selbst schick und ein Zeichen für Emanzipation, Internationalität und Aufmüpfigkeit.

- Multikulturelle Individuen lassen sich offensichtlich im Jahr der mißglückten doppelten Staatsbürgerschaft erfolgreich medial inszenieren. Die deutsch-türkische Gruppe „Sürpriz“ vertrat Deutschland 1999 auf der Ausscheidung der Eurovision in Jerusalem mit dem als ‚multikulturell‘ etikettierten Song „Reise nach Jerusalem“. Der Auftritt wird von Saz und Yamahas „SY 77“ flankiert, die Gruppe singt deutsch, türkisch, englisch und hebräisch. Nur ein Gruppenmitglied ist nicht in Deutschland geboren. Die Sängerin Deniz Filizmen bekennt sich „jetzt als ein Teil von Deutschland“ und fragt sich aber dann doch an einem Holocaust-Denkmal, was sie mit der deutschen Vergangenheit eigentlich zu tun hat.²⁰
3. Es gibt Länder, in denen multikulturelle Identitäten selbstverständlich sind. In den klassischen Einwanderungsländern wie USA oder Argentinien ist es selbstverständlich, daß ein Individuum sich gleichzeitig als ‚Deutscher‘ und ‚Amerikaner‘ bezeichnet, fühlt und verhält. In der einschlägigen pädagogischen Diskussion – insbesondere den 1994 erarbeiteten „National Standards for Music Education“ – spricht man heute in den USA von „cultural diver-

18 Aziza-A: „Es ist Zeit“. Nr. 1 aus: CD „Es ist Zeit“. Orient Express Musikverlag Berlin 1997.

19 Interview in der Sendung „Türkisch-deutsche Musikgruppen“, arte 12.10.1997.

20 Interview mit Ilka Brecht im Begleitprogramm der Fernsehübertragung am 29.8.1999.

sity“²¹ und hat als Bezugspunkt den „ethnic mix“²², der dem „United State Census“ folgend mit folgenden fünf Kategorien charakterisiert wird: European Americans, African Americans, Hispanic Americans, Asian and Pacific Americans und Indigenous Americans (American Indians, Eskimos, Aleut). Musikpädagogisch wird eine ‚cross-cultural experience‘ dadurch angestrebt, daß diese fünf ethnischen Gruppen gleichberechtigt im Musikunterricht beachtet werden. In breit angelegten Fortbildungsveranstaltungen bringen die Opinion Leaders der „Music Educators National Conference“ den überwiegend anglo-amerikanischen MusiklehrerInnen die Musik der Schwarzen, Latinos, Asiaten und Indianer nahe. Bis auf die asiatische und indianische Musik genügt dabei die Berücksichtigung aktueller Popmusik.

An US-amerikanischen Hochschulen wird in den Kursen MUS 107 und 407 „music of world cultures“ obligatorisch gelehrt, und es gibt hierfür sehr gute Lehrbücher, die von Musikethnologen verfaßt, soziologisch aber auf aktuelle weltmusikalische Fragestellungen abgerichtet sind.²³

3 Multikulturalität im deutschen Musikleben

Neben der international orientierten Populärmusik- und Avantgarde-Szene kennt das deutsche Musikleben ‚Musik fremder Kulturen‘ in drei Erscheinungsformen:

- als ‚traditionelle Musik‘ (Folklore aus aller Welt, vermittelt durch eingeflogene authentische Musikgruppen),
- als ‚authentische Popular Music‘ (in den Ursprungsländern entstandene ‚neue‘ Popmusik, deren Exponenten auf Welt-Tour gehen),
- als ‚Weltmusik‘²⁴ (bewußt inszenierte Fusionen mehrerer authentischer Musikkulturen, sei es in ‚traditionellem‘ oder ‚popular‘ Gewand).

21 „National Standards for Arts Education“, Project Director John J. Mahlmann, hg. von der Music Educators National Conference, Reston 1994 (ISBN 1-56545-036-1). Zitat S. 13.

22 Hackett, Patricia and Lindeman,Carolynn A.: The Musical Classroom. Backgrounds, Models, and Skills for Elementary Teaching. Prentice Hall, Englewood Cliffs N.J. ³1998, S. 54-59. (Dies Source-Book beruht auf den „National Standards“ und ist in der Musiklehrerausbildung weit verbreitet.)

23 Weit verbreitet: Titon, Jeff Todd (Hg.): Worlds of Music. An Introduction to the Music of the World's Peoples. 3. Auflage. Schirmer Books, New York 1996.

24 Die 1987 in London vereinbarte Bezeichnung „world music“ umfaßt sowohl authentische Popular Music als auch Weltmusik. Exemplarisch Burton, Kim (Hg.): World Music. The Rough Guide. Penguin Books, London 1995.

Die in Deutschland lebenden Ausländer präsentieren sich mit allen drei der genannten Formen. Sind wir, indem wir die entsprechende Präsentation zulassen, bereits multikulturell? Sind die Fernsehzuschauer multikulturell, wenn sie auf der „Reise nach Jerusalem“ von Sürpriz mitklatschen?

Der *allgemeinbildende Musikunterricht* scheint noch am ehesten multikulturell orientiert zu sein. Bei genauerem Hinsehen beschränken sich jedoch alle Musiklehrbücher auf internationales Liedgut sowie zwei bis vier Seiten mit musikethnologischen Themen. Lediglich im schülerorientierten Popmusik-Unterricht, d.h. vor allem in den „Grünen Heften“, taucht regelmäßig das Genre „authentische Popular Music“ auf, bei Volker Schütz sogar programmatisch als Hinführung zum Traditionellen.²⁵

Im Bereich der *Massenmedien* herrscht nach wie vor strikte Trennung in monokulturelle Radio-Wellen, Fernsehsender, Zeitschriften und Magazine. Es ist verblüffend, welche marginale Rolle der verbreitete und hochinteressante Türk-Rap in den zahllosen Service- und Fun-Music-Wellen spielt, die sich jugendorientiert geben. Zwischen den eigens dafür eingerichteten Multikulti-Wellen des SFB, WDR und RB („Funkhaus Europa“), den gesetzlich vorgeschriebenen, täglichen ‚Gastarbeiter-Sendungen‘ auf Mittelwelle, sowie den türkischen Fernsehsendern auf der einen und den deutschen Mainstream-Wellen und -Sendern auf der anderen Seite, gibt es so gut wie keine Durchlässigkeit²⁶. „Sürpriz“ war innerhalb dieser Hermetik in der Tat eine Überraschung.

Der *Deutsche Musikrat*, in dem das musikalisch aktive Volk mit allen seinen Gruppen, Verbänden und Managern vertreten ist, kennt keinerlei Mitgliedschaften aus den Kreisen der zahllosen ausländischen Folkloregruppen, die in Deutschland aktiv sind. Es gibt nach Auskunft von Fachreferenten keinerlei Anstrengungen, an diesem Zustand etwas zu verändern. Auch das Musikinformationszentrum kann keine Auskunft über ‚diese Szene‘ geben.

Vor diesem Hintergrund haben wir eine Befragung aller niedersächsischen *Musikschulen* durchgeführt.²⁷ 83% der 60 Musikschulen haben auf unsere Fra-

25 Schütz, Volker (1992): Musik in Schwarzafrika. Institut für Didaktik populärer Musik, Oldershausen.

26 Vgl. Themenschwerpunkt von Media Perspektiven 8/1996 mit Beiträgen über „Nutzung und Bewertung von Radio- und Fernsehsendungen für Ausländer“ und „Hörfunksendungen für Ausländer in Deutschland“ und „Akzeptanzstudie der Multikulti-Welle SFB 4“.

27 Ein Bericht von Marianne Koch und Jochen Fried wird in der Neuen Musikzeitung erscheinen.

gen geantwortet. An 27% dieser Musikschulen wird ‚Musik fremder Kulturen‘ unterrichtet, wobei ‚Samba‘ und ‚Percussion‘ dominieren. Die türkischen MitbürgerInnen werden nur von einer einzigen Musikschule des Landes mit einer Saz-Gruppe explizit bedient. 25% der Musikschulen sagen, daß sie multikulturellen Konzepten gegenüber aufgeschlossen wären, aber keinen Ansatzpunkt sähen. Die Nachfrageorientierung ermögliche auch kaum Experimente, wenn die türkischen Kinder nicht von sich aus kämen, dann habe man kaum Möglichkeiten aktiv zu werden. ‚Ausländische‘ Musiklehrer gibt es nur an ‚klassischen Instrumenten‘.

Alles in allem, es gibt in Deutschland im offiziellen Musikleben noch keinerlei Basis, auf der sich das Leitziel einer multikulturellen musikalischen Identität realistisch entwickeln ließe. Die *Hochschulen* bilden da keine Ausnahme. Gerade hier wird am Ideal der monokulturellen Identität programmatisch festgehalten. So sehen die mir bekannten Lehramts-Studienordnungen zwar vor, daß die künftigen MusiklehrerInnen in der Lage sein müßten, die verschiedenen kulturellen Verhaltensweisen der SchülerInnen zu verstehen, aufzugreifen und zu integrieren. Sie können dies aber, so die herrschende Meinung, um so besser, je kulturell gefestigter sie selbst sind²⁸. Selbst die jüngsten Studienreform-Vorschläge des VDS, Musikrates oder der Bundesfachgruppe, sprechen diese Selbstverständlichkeit an jeweils entscheidender Stelle an:

„Erfahrungen mit dem Instrument: ... zum einen soll das Instrument individuelle künstlerische Erfahrungen vermitteln, zum anderen ... zur Demonstration von Partiturausschnitten, zur Improvisation verwendet [werden]. Künstlerische Erfahrungen in einem oder zwei Instrumenten sind unabdingbar“²⁹.

Fazit: Die Musik unserer ‚ausländischen MitbürgerInnen‘ ist im herrschenden Musikbetrieb zwar vorhanden, aber vollkommen ghettoisiert. Die traditionellen Institutionen wie Musikschulen oder Hochschulen sind weit davon entfernt, einen Beitrag zum Leitbild einer multikulturellen musikalischen Identität zu leisten.

28 Dies auch das Fazit der inzwischen verstummten Diskussion um die „Musiklehrerpersönlichkeit“ (vgl. Musikpädagogische Forschung, Band 7).

29 Bässler, Hans (1998): Bruchstücke zur Frage, ob und inwieweit sich die Musiklehrausbildung zu ändern habe. In: Musikforum, hg. vom Deutschen Musikrat, Heft 89, S. 9.

4 Kurzbeschreibung des Projekts „eine welt musik lehre“

Im folgenden frage ich, was zu tun ist, um das Leitbild der multikulturellen musikalischen Identität unter deutschen Verhältnissen zu verfolgen. Ich stelle das Leitbild als solches nicht (mehr) in Frage.

Die offiziellen Institutionen des Musiklebens mit noch mehr Erscheinungsformen ausländischer, internationaler und fusionierter Musik anzureichern, reicht offensichtlich nicht aus. Vor allem genügt es nicht, die Musikausbildung – im Studienbereich ‚Musikwissenschaft‘ – durch neues Wissen um die Musik der Welt aufzublähen. Der Ansatz der „eine welt musik lehre“ besteht darin, eine Formulierung Hans Bässlers zu radikalisieren, die besagt, daß „möglichst viele Grunderfahrungen im Umgang mit Musik“³⁰ im Studium angeboten werden müßten.

Die entscheidende Instanz, die das Leitziel der multikulturellen musikalischen Identität im Musikstudium blockiert, ist das Hidden Curriculum der musikalischen ‚Grundausbildung‘, sprich des Instrumental- und Musiklehreunterrichts. Instrumental- und Musiklehreunterricht leisten, so die platte Erkenntnis der 60er Jahre, zweierlei: sie vermitteln einerseits Fertigkeiten, Techniken oder Skills, sie produzieren andererseits musikalische Sozialisation, Identitäts- und Persönlichkeitsbildung. Die täglichen Übungen am Klavier und in der Harmonielehre bilden die Basis der monokulturellen musikalischen Identität der Musikstudierenden. Daß Musik zuallererst aus zeitlich geordneten Tonhöhen bestehe, daß diese Tonhöhen sich über den Umweg von Intervallen zu Melodien organisieren und zu Harmonien auftürmen, daß dies alles seine metrische Ordnung hat und sich in eine taktvolle Form gießt, ... das alles wird verinnerlicht und zum Maßstab der Rezeption fremder Musikkulturen.

Die „eine welt musik lehre“ soll angesichts dieser Situation so elementar und tief wie möglich, sie soll auf der Stufe des Hidden Curriculum der auf Fertigkeiten und Skills abzielenden Musiklehre ansetzen. Sie soll also nicht primär die fundierte Beherrschung der abendländischen Musiklehre durch eine oberflächliche Kenntnis außereuropäischer Musiklehren ersetzen (wie es exemplarisch im Musikethnologie-Studium geschieht).

Die folgende Auflistung ‚curricularer Einheiten‘, aus denen eine „eine welt musik lehre“ zusammengesetzt sein könnte, ist eine Art Hypothese. Zu etwa der Hälfte dieser Einheiten existieren bereits Materialien und Unterrichts-

30 Bässler 1998, S. 9.

erfahrungen. Die andere Hälfte ist aus Gründen der Systematik hinzugefügt. Die Inhalte können hier im einzelnen nicht auf ihre Plausibilität hin diskutiert werden, sie sollen vielmehr lediglich die Herangehensweise charakterisieren:

- 1 **Archetypen:** Klang, Rhythmus – eventuell Harmonie/Melodie, Spannung/Entspannung. *Archetypische Übungen mit Klang und Rhythmus.*
- 2 **Die Menschliche Stimme:** Obertonphänomen, Naturnachahmung, Skalen und Tonhöhen, Tonsysteme. *Atem- und Singübungen verbunden mit Hörtraining; Theoriestudium mit Tonsystemen und dem Obertonphänomen.*
- 3 **Polyphonie-Heterophonie:** komplexe artifizellere Formen in unterschiedlichen Kulturkreisen. *Elementarerfahrungen mit Ein- und Mehrstimmigkeit; Übungen im Übergangsbereich Homo- zu Polyphonie. Instrumentation; Verzierungstechniken, arabische und abendländische Musik.*
- 4 **Musikbegriff:** Notation-Improvisation, schriftliche und orale Traditionen, Kompositionsbegriff. *Übungen zum Umgang mit gehörter Musik; digitales und analoges Nachspielen, Improvisation; Fixieren oraler Traditionen.*
- 5 **Weltkulturkreise:** Analysen exemplarischer Herstellungsweisen von Musik („Handwerkslehren“). *Hier werden einzelne Musikstücke nach ihrer ‚Machart‘ analysiert.*
- 6 **Transkulturelle Prozesse:** Weltmusik, Fusionen, Wanderung von Kulturen. Auseinandersetzung mit ausgewählten ‚Fusions-Stilen‘ und Weltmusik-Projekten. *Klassische interkulturelle Wanderbewegungen und Aneignungsprozesse.*
- 7 **Musikinstrumente der Welt:** Grundprinzipien einer universalen Instrumentenkunde. *Kultureller Umgang mit akustischen Materialkonstanten.*

Dieser Katalog ist ersichtlich heterogen. Er beginnt mit Elementarerfahrungen im Sinne eines veränderten Klang- und Rhythmusbewußtseins. Die entsprechenden Konzepte entstammen im wesentlichen der Musiktherapie³¹,

31 Strobel, Wolfgang (1988): Klang – Trance – Heilung. Die archetypische Welt der Klänge in der Psychotherapie. In: Musiktherapeutische Umschau 6/1988.

workshop-Szene³² und dem Angebot von Institutionen wie dem „Freien Musikzentrum München“³³. Er thematisiert die Stimme als Klang- und Tonhöhen-erzeuger als Einstieg in Melodie und Tonsystem. Er nähert sich sodann der ‚analogen‘ Art Musik zu machen, der Variation, Umspielung und Improvisation. Er schreitet erst dann zur Digitalisierung, der Notation und Theorie im engeren Sinne weiter. Die letzten drei Einheiten sind inhaltlich gesehen ‚Materialschlachten‘, bei denen es vor allem auf die Herausarbeitung von Grundprinzipien ankommt.³⁴ Als Bestandteile des ‚Kernstudiums‘ sollen diese drei Einheiten ab WS 2000/2001 im Fach Musik an der Universität Oldenburg unter der Bezeichnung „Musik der Welt I bis III“ routinemäßig angeboten werden.

Leitbilder haben utopische Züge. So liegt eine „eine welt musik lehre“ als Umsetzung curricularer Bausteine wie den hier genannten weit im Reich der Utopie. Der Alltag sollte aber, wie immer er mit diesen Bausteinen verfahren wird, die Utopie nie aus dem Auge verlieren.

5 Fragen und Probleme

Frage 1: Wie tragfähig ist das Konzept der multikulturellen musikalischen Identität? Wer von ‚multi‘ spricht, muß eine Vorstellung von ‚mono‘ haben. Jede Integration oder Verschmelzung setzt voraus, daß es Individuation und Abgrenzung gibt.

Im Falle der Musikausbildung ist die Frage glücklicherweise einfacher. Es handelt sich ja zunächst lediglich darum, breitere musikalische Basiserfahrungen als diejenigen zu machen, die durch das Hidden Curriculum der herkömmlichen Musiklehre vermittelt werden. Die ‚Materialschlachten‘ sollen Interesse wecken, Selbstverständlichkeiten aufbrechen und Flexibilität des Geistes erzeugen.

Frage 2: Trifft das Konzept bezüglich der sehr umstrittenen und heiklen Frage musikalischer Universalien nicht eine gefährliche Grundsatzentscheidung?

32 Flatischer, Reinhard (1990): TaKeTiNa. Der Weg zum Rhythmus, Synthesis-Verlag, Essen.
– Stroh, Wolfgang Martin (1987): Musikpädagogische Anregungen aus der „workshop-Szene“? In: Musikpädagogische Forschung, Band 8.

33 Hamel, Peter Michael (1980): Durch Musik zum Selbst. dtv/Bärenreiter, München/Kassel.

34 Etwa im Sinne von Reck, David (1992): Musik der Welt. Rogner & Bernhard bei Zweitausendeins, Frankfurt.

Im Falle der archetypischen Erfahrungen von Klang und Rhythmus, sowie im Falle der menschlichen Stimme als Ausgangspunkt aller Musik als Kultur, bin ich in der Tat ein ‚Universalist‘. Ich habe sehr bewußtseinserweiternde Erfahrungen mit entsprechenden Konzeptionen gemacht. Die Angst vor ‚Eurozentrismus‘ halte ich an dieser Stelle für extrem unbegründet. Nimmt man alle curricularen Bausteine zusammen, so überwiegen die Elemente, die Musikkulturen ‚relativierend‘ angehen. Besonders wichtig erscheint mir aber, daß jenseits des ‚Universalien‘-Streites in der „eine welt musik lehre“ auch die transkulturellen Prozesse, die sich tatsächlich derzeit abspielen, explizit thematisiert und ernstgenommen werden.

Frage 3: Angenommen, die „eine welt musik lehre“ ist zeitlich machbar, dequalifiziert sie nicht die MusikstudentInnen, wenn sie den herkömmlichen Musiklehreunterricht ersetzt?

Nur dort, wo ohnedies nur ein phantomhafter Musiklehreunterricht stattfindet, sollte die „eine welt musik lehre“ den herkömmlichen Musiklehreunterricht ersatzlos ersetzen. Solche Phantomerscheinungen liegen vor in Grundkursen der Gymnasialen Oberstufe und in Studiengängen, die es beispielsweise in Niedersachsen unter der Bezeichnung „Kurzstudium“ (mit 20 SWS Umfang) gibt. In allen übrigen Ausbildungsgängen kann die „eine welt musik lehre“ den herkömmlichen Musiklehreunterricht ‚abkürzen‘ und ergänzen. Mit Sicherheit ist die „eine welt musik lehre“ brauchbarer als Partiturspiel, Generalbaß, Kontrapunkt. Andererseits sind musiktheoretische Fertigkeiten mit dem Ziel, gebunden improvisieren, Poptitel von Platte raushören und einfache außereuropäische Musik für Schüler arrangieren zu können, sogar für einen Erfolg der „eine welt musik lehre“ fast unabdingbar.

Frage 4: Warum verzichtet das Konzept auf ‚exemplarisches Lernen‘ ganz im Gegensatz zu allen aktuellen Einsichten der Hochschulmusikpädagogik?

Die hier vorgelegten curricularen Bausteine der „eine welt musik lehre“ stellen ein utopisches Gesamtkonzept dar. In Wirklichkeit wird immer ausgewählt und exemplarisch gearbeitet werden. Ein Unterricht, der nur ausschnittsweise vorgeht und einzelne Beispiele bearbeitet, ist allerdings nur dann ‚exemplarisch‘, wenn es für die Ausschnitte und Beispiele einen konzeptionellen Gesamtrahmen gibt. Ansonsten wüßte die Lehrerin nichts auf die Frage zu antworten: „Exemplarisch - wofür denn?“

Frage 5: Gibt es irgendwo auf der Welt ähnliche Konzepte, die erfolgreich laufen?

Ich vermute: nein. In den USA habe ich auch an den ‚multikulturellsten‘ Hochschulen wie der State University of Hawaii at Manoa in Honolulu oder der Berklee School of Music in Boston noch wenig Vergleichbares gesehen. In Honolulu überwältigt zwar der multikulturelle ‚Supermarkt‘, in Boston die Vielfalt der am kommerziellen Musikbetrieb orientierten Teilstudiengänge. Eine einzelne Person kann sich eine ganze Menge an multikultureller Identität dort zusammenbauen. Bewußt curricular gehandhabte Konzepte gibt es nicht. Nach genauerer Diskussion mit Experten der US – „National Standards for Music Education“ habe ich ebenfalls den Eindruck gehabt, daß den formulierten Idealen noch keine überzeugende Praxis gefolgt ist.

Frage 6: Wie kann jemand, der eigentlich ganz zufrieden ist mit seiner ‚kulturellen Identität‘, motiviert werden, an so einem Konzept mitzuarbeiten?

‚Zufriedenheit‘ heißt nicht, daß es noch viel Schönes und Wertvolles auf dieser Welt zu erleben gibt. Das kann arabische Popmusik oder deutscher Türk-Rap sein. Das kann französischer Raï oder New Yorker Klezmer sein. Oft geht der Kick auch von einem Fest aus, das wir zufälligerweise miterleben und dessen Ablauf eine große Sehnsucht in uns aufkommen läßt. Das kann ein zufällig eingefangener Nordafrikanischer Sender im Südspanien-Urlaub oder die Entdeckung einer in Belgien ausgestrahlten iranisch-kurdischen Fernsehwelle sein. Das kann sogar Sürpriz, Cartel oder Aziza-A oder der Arien schmetternde Gastarbeiter in der Baugrube sein.

Die motivationalen Impulse kommen unerwartet und unvorhergesehen. Sie kommen nicht aus einem schlechten Gewissen, aus Dienstfeier oder aus Nächstenliebe. Freilich können Störungen unserer Zufriedenheit durchaus sensibel für solche Impulse machen. Und solche Störungen gibt es im Musikunterricht ja fast täglich.

Prof. Dr. Wolfgang Martin Stroh

Saarstr. 22
26121 Oldenburg

Tradierung von Kultur am Beispiel des Singens

Zusammenfassung

Im Verlauf der Kindheit paßt sich der stimmliche Ausdruck in drei Richtungen der umgebenden Kultur an. Sie sind eng miteinander verwoben: 1. Der vokale Affekt-Ausdruck (Schreien, Lachen, Schmerz usw.) wird zunehmend kontrolliert. 2. Die Laute werden zunehmend zu sprachlichen Symbolen ausgebildet, die der inneren Repräsentation (Denken) und der sozialen Kommunikation dienen (z.B. zur Referenz auf Objekte). 3. Der Stimmklang wird in Richtung des kollektiv geregelten Ausdrucksbereichs, der Sprachmelodie und dem Singen, ausgestaltet.

Lieder-Singen ist eine besondere Form von soziokultureller Handlung, bei welcher Kinder schon im 2. Lebensjahr aktiv teilnehmen und durch welche sie in die sprachmusikalischen Konventionen einer Kultur eingeführt werden. Wie entwickelt sich das (Lieder-)Singen? Was verändert sich im Verlaufe der Kindheit? Um diese Prozesse zu rekonstruieren, haben wir einerseits eine mikrogenetische Methode entwickelt, die erlaubt, computerunterstützt kindliches Singen trotz Normabweichungen zuverlässig zu analysieren und differenziert darzustellen. Andererseits haben wir bisherige Erkenntnisse über den Entwicklungsverlauf zu einer Entwicklungssequenz zusammengefaßt. Diese Entwicklungssequenz und die theoretischen Prinzipien werden vorgestellt, und die Art und Weise der Beschreibung der empirischen Phänomene wird an einem Beispiel veranschaulicht.

1 Einleitung

Ein Kind ist bei Lebensbeginn enorm anpassungsfähig. Es hat die Voraussetzungen, jede noch so schwierige Sprache sprechen zu lernen, die in seiner sozialen Umwelt verwendet wird. Ebenso steht es mit der Anpassungsfähigkeit an musikalische Konventionen. Diese Anpassung offenbart sich vor allem im vokalen Ausdruck, dem Singen. Das Singen oder Vokalisieren ist die elemen-

tarste Art, sich (vor-)musikalisch auszudrücken. Im Zeitraum von Geburt bis zum Erwachsenenalter sind im stimmlichen Ausdruck drastische Veränderungen beobachtbar. Ich unterscheide drei Richtungen (vgl. Stadler Elmer, 2000a):

1. Die basale Kontrolle von vokal geäußerten Affekten (Schreien, Lachen, Schmerz usw.).
2. Die kulturspezifische Ausbildung von Lauten zu Symbolen – dem Sprechen, um Information innerlich zu repräsentieren und um an Kommunikation teilzunehmen (z.B. zur Referenz auf Ereignisse und Objekte).
3. Die Ausgestaltung des Stimmklangs zum ebenfalls kollektiv geregelten Ausdrucksbereich, dem Singen. Die soziokulturellen Funktionen von Singen liegen in der Herstellung und Regulation von positiv besetzten emotionalen Zuständen, sowohl bei sich selbst, sowie als Wirkung auf andere und als gemeinsam erlebte Ereignisse (z.B. in Form von Ritualen), die als verinnerlichte Erfahrungen zu sowohl kollektiven wie individuellen Strukturen werden.

Wohl ist es möglich, Singen von Sprechen zu unterscheiden. Aber beide Modalitäten sind untrennbar miteinander verbunden, weil sie Teile ein und desselben Organismus sind. Das einfachste Unterscheidungskriterium ist die Tonhöhe, welche durch Vokalverlängerung akzentuiert und gestaltet werden kann und dadurch den Eindruck von Singen erzeugt. Ein weiteres Unterscheidungskriterium betrifft die zeitliche Organisation (regelmäßiger Puls, periodische Muster, Gleichzeitigkeit verschiedener Lautquellen usw., vgl. ausführlicher Stadler Elmer, 2000b). Die Übergänge zwischen Sprechen, Sprechgesang und Singen sind fließend und oft bei Kindern nicht gut unterscheidbar. Wir erforschen anhand des Singens den Prozeß, wie psychische Systeme die kulturellen Konventionen in sprachmusikalischer Hinsicht in ihren vokalen Ausdruck integrieren. Das Singen eignet sich besonders als Forschungsgegenstand,

- weil es aus der Beobachtersituation als einheitliche und abgrenzbare Handlung eines psychischen Systems beschreibbar ist;
- weil über diese Handlung und ihre Beschreibung mit normativen Begriffen kommuniziert werden kann;
- weil die normativen Beschreibungen es zulassen, Veränderungen zu rekonstruieren und die Rekonstruktion wiederum durch Beobachten und mit normativen Begriffen zu überprüfen;

- weil der stimmliche Ausdruck dicht an Information ist, denn selbst in frühkindlichen Formen sind schon alle musikalischen Klangparameter vorhanden, nämlich Lautstärke, Klangfarbe, Tonhöhe und Zeitstruktur (Rhythmus);
- weil das in unsere Kultur hineinwachsende Kind als psychisches System von außen beobachtet werden kann, wie es mit seiner Umwelt interagiert und wie sich dabei langfristig die Strukturen seines vokalen Ausdrucks verändern.

Dies sind Prämissen, die ich im einzelnen näher ausführen werde, und zwar mit dem Ziel zu rekonstruieren, wie das psychische System seinen stimmlichen Ausdruck durch Angebote in seiner Umwelt strukturell verändert. Oder anders gesagt, wie wir anhand des stimmlichen Ausdrucks beobachten können, wie Kinder in unsere Musikkultur hineinwachsen. Die Leittheorie oder Metatheorie ist der strukturalistische Konstruktivismus, wie er aus den Arbeiten von Piaget entstanden ist (z.B. Piaget, 1983; Seiler, 1991, 1994, 2000).

Man geht davon aus, daß die Entwicklung der Strukturen im Handeln und Denken nicht zufällig verläuft, sondern daß sie als Abfolge von Stufen oder Stadien beschreibbar ist. Dennoch ist es schwierig, allgemeine Kriterien anzugeben, was den spezifischen Bereich des vokalen Ausdrucks anbelangt. Die individuellen Unterschiede zwischen Kindern derselben Altersgruppen sind so groß, daß das chronologische Alter keine Orientierung über den Entwicklungsstand bieten kann. Zur Beobachtung und Einschätzung von kindlichem Singen werden bereits Kriterien angewendet. Das Ziel ist es, diese zu systematisieren und anhand von allgemeinen Kriterien eine Entwicklungssequenz zu formulieren (vgl. z.B. Hoppe, Schmid-Schönbein & Seiler, 1977). Damit wird es möglich, den Entwicklungsstand des Singens von einzelnen Kindern anhand von allgemeinen Kriterien zu beobachten, zu bezeichnen und darüber zu kommunizieren. Fortgesetzte Zirkel von Beobachten, Bezeichnen und Kommunizieren bieten selbst wiederum die Möglichkeit, laufend die Kriterien der Beobachtung anzupassen und zu verbessern.

Es gibt eine Menge von Studien, in welchen Aspekte der Entwicklung des Singens in detaillierter Weise beschrieben werden (vgl. Übersichten bei Stadler Elmer, 1995, 1996, 2000b). Die bisherigen Vorschläge, wie der Verlauf der Singentwicklung allgemein formuliert wird, werden in Abschnitt 2 kurz zusammengefaßt und evaluiert. Bevor ich meinen Vorschlag einer Entwicklungssequenz vorstelle (Abschn. 5), ist es nötig, sowohl die beschreibenden

Begriffe (Abschn. 3) wie auch die Entwicklungsprinzipien zu klären (Abschn. 4). Beide Ebenen, die Prinzipien wie auch die beschreibenden Begriffe, sind entscheidend dafür, was und wie beobachtet wird. Da Beobachten immer selektiv ist, muß man laufend das Beobachten selbst daraufhin überprüfen, ob und wie die relevanten Eigenschaften unterschieden und bezeichnet sind. Es mag trivial anmuten zu sagen, daß das Beobachten nur im Rahmen der etablierten Begrifflichkeiten erfolgen kann. Wie kritisch diese Feststellung ist, läßt sich leicht an bisherigen Theorien aufzeigen, die das Singen auf wenige musikalische Begriffe einschränken. Es geht daher vor allem darum, den Prozeß der musikalischen Akkulturation, wie er in der Vokalisation zum Ausdruck kommt, neu zu konzipieren, d.h. die Beobachtungskonzepte theoretisch zu klären und empirisch zu verifizieren, um den Entwicklungsprozeß zu rekonstruieren.

2 Bisherige Theorien zur Entwicklung des Singens

Zur Frage, wie der Entwicklungsverlauf des Singens konzipiert wird, hat meine Analyse der einschlägigen Literatur die folgenden drei Ansätze ergeben (Stadler Elmer, 1995, 1996):

1. Die ‚Intervall-Erwerbs-Theorie‘ nimmt an, daß die Menschen angeborene musikalische Strukturen haben. Einige Individuen sind von der Anlage her musikalisch begabter als andere. Der Tonraum im Singen entwickelt sich nach einer festen Reihenfolge: Zunächst entsteht die Stufe V (so), dann die III (re), was die kleine Terz ergibt. Es folgt die Stufe VI (la), was die Urmelodie ergibt (so, la, so, mi), und es folgen weitere Stufen. Diese invariable Reihenfolge wird als Ableitung von der harmonischen Klangstruktur (Ober-tonreihe) begründet. Analog zu Chomsky’s „Language Acquisition Device“ nimmt man an, daß das Singen sich durch ein universelles und angeborenes Programm entwickelt.
2. Die Idee einer ‚Sprach-Dominanz‘ widerspiegelt eine allgemeine Übereinstimmung unter Forschern darin, daß Sing- oder Liederwerb in folgender Reihenfolge verläuft: zunächst erscheinen die Wörter, dann der Rhythmus, dann die Kontur, und schließlich die genauen Intervalle (vgl. z.B. Hargreaves, 1986; Welch, 1986; Moog, 1968).
3. Die ‚Melodie-Kontur-Theorien‘ fokussieren die Phrase als Einheit und dabei den Tonhöhenverlauf. Dowling (z.B. 1988) beschreibt den Gang der Entwicklung als zunehmend komplexer werdende Organisation der Phrasen, und er betont die Rolle der Melodiekontur als Baustein der musikali-

schen Informationsverarbeitung. Davidson's (1985, 1994) Theorie konzentriert sich auf das ‚Kontur Schema‘, d.h. auf den Umfang vom höchsten zum tiefsten Ton einer gesungenen Phrase. Er beschreibt die Entwicklung als einen mit dem Alter zunehmenden Tonhöhenumfang der Phrasen. Sie beginnt mit der kleinen Terz, Quarte usw., und erreicht im Alter von 6 oder 7 Jahren den Umfang einer Sexte.

Es wird hier nur kurz auf drei Kritikpunkte eingegangen:

- Detaillierte Analysen von Singen können mit Bezug auf musikalische Intervalle weder eine invariable Reihenfolge noch Universalien (z.B. Nattiez, 1977) bestätigen. Intervalle erweisen sich als unangemessen, um Singen zu analysieren und zu beschreiben, denn Abweichungen bleiben aufgrund der kategoriellen Wahrnehmung (z.B. Siegel & Siegel, 1977) unbemerkt, oder sie werden aus ästhetischen Gründen toleriert (Seashore, 1938). Um zu vermeiden, einer euro- oder ethnozentrischen Sicht zugunsten des abendländischen Tonsystems zu verfallen, ist es notwendig, das Singen so differenziert zu beschreiben, daß auch nicht abendländisches und präkonventionelles oder normabweichendes Singen erfaßt werden kann. Computerunterstützte Analysemethoden bieten die Möglichkeit, das kulturell geprägte Hören zu kontrollieren und zu objektivieren (vgl. Stadler Elmer & Elmer, 2000).
- Öfters wird versucht, den Gang der Singentwicklung zu formalisieren, indem eine additive Reihenfolge von musikalischen Intervallen mit dem Lebensalter kombiniert wird (z.B. Werner, 1917; Davidson, 1985, 1994). Laut diesen Theorien wäre es möglich zu sagen, in welchem Alter welche Intervalle im kindlichen Singen anwesend oder abwesend sind. Gemäß Davidson, beispielsweise, würde ein junges Kind jedes Lied mit großen Intervallen auf den seinem Alter entsprechenden Konturumfang reduzieren. Verschiedene Autoren haben Analysen von kindlichem Singen dokumentiert und können diese Annahme nicht bestätigen (z.B. Davies, 1986; z.B. Stadler Elmer, 1998a, 2000c).
- Ähnlich unbestätigt bleibt die Annahme, daß Kinder beim Singen additiv vorgehen und mit dem Liedtext beginnen würden (siehe Papousek & Papousek, 1981; Kelley & Sutton-Smith, 1987; Stadler Elmer, 1998a). Da die Komponenten eines Liedes (Text, Melodie) und deren zeitliche Organisation (Rhythmus) untereinander zusammenhängen und parallel hierarchisch organisiert sind (Baroni, Dalmonte & Jacoboni, 1995), ist eine additive Konzeption nicht angemessen. Es ist notwendig, die möglichen Elemente

und Strukturen von aktuell erfolgtem Lieder-Singen begrifflich zu explizieren, um Beobachtungen entsprechend beschreiben zu können.

3 Singen als psychosoziale Handlung

Nach heutigen Kenntnissen hat der Mensch im Vergleich zu den anderen höher entwickelten Primaten das variationsreichste Potential an vokal-artikulatorischen Ausdrucksmöglichkeiten. Das Singen ist ein universeller Ausdruck, der in allen Kulturen in irgendeiner Form nach kollektiven Regeln und Bräuchen ausgestaltet wird. Das Singen ist motiviert durch das vitale Bedürfnis der Menschen, Laute und Klänge herzustellen, sie zu organisieren und damit intersubjektive und kollektive Bedeutungen zu vereinbaren, mit diesen Ausdrucksmitteln zu spielen (vgl. Huizinga, 1938/94) und Wirkungen zu erzeugen. Hier interessiert die verbreitetste kulturelle Form des Singens, nämlich als Volkslieder und Kinderlieder. Im Lieder-Singen manifestieren sich die sprachmusikalischen Konventionen, die sich über Generationen herausgebildet und tradiert haben. Lieder werden vermittelt, übernommen, vergessen, neue werden erfunden, alte verändert. Das Lieder-Singen ist eine typische soziokulturelle Praxis. Es ist die einfachste Art und Weise zu musizieren, denn sie bedarf keinerlei Gegenstände. Im Unterschied zur instrumentalen Musik benutzt sie nur *körpereigene* Mittel des Ausdrucks. Es ist daher eine universelle leiblich-sinnliche Erfahrung, die allen Menschen eigentümlich ist (vgl. Merleau-Ponty, 1945/74). Die dabei erzeugten sinnlichen Zeichen werden zum Träger von Ideen und Sinnhaftem und dadurch zu Symbolen.

Die vokale Volksmusik bringt eine besondere Form des Verhältnisses des einzelnen Menschen zu der „Vielheit von Menschen“ (vgl. Elias, 1991) zum Ausdruck: Lieder-Singen schafft im Moment des Teilnehmens ein kollektives und emotionales Erlebnis. Nicht selten sind aus wiederholten Ereignissen gemeinsamen Musizierens und Lieder-Singens soziale Rituale geworden. Sie zeichnen sich dadurch aus, daß allen Beteiligten die Regeln des Ereignisablaufs auf der Handlungsebene bekannt sind, aber nicht notwendigerweise auch auf der Ebene des expliziten Bewußtseins darüber, warum und wie der Ablauf geregelt ist. Da Lieder-Singen eine wiederholungsfähige Handlung ist, erzeugt sie Vertrautheit und stabilisiert Erwartungen.

Das Gelingen dieser Praxis zeigt sich beispielsweise in Traditionen wie jener des Chorsingens. Eine soziokulturell etablierte Praxis ist Ausdruck davon, daß beteiligte Individuen Kenntnisse und Ausführungsfertigkeiten erworben

haben, daß daher beim einzelnen eine verinnerlichte, geistige Entsprechung zur kollektiven Handlung besteht. Jede beteiligte Person hat eine innere, subjektive Vorstellung, ein ‚knowing how‘ (gegenüber ‚knowing that‘, siehe Ryle, 1949/73), oder implizites Wissen davon, wie ein ‚Lied‘ erzeugt wird, und wie man an der Ausführung dieser Handlung in Koordination mit anderen teilnimmt. Das implizite Wissen, das Können und die Erwartungen sind bei den einzelnen sehr unterschiedlich. Das gemeinsame Erinnern von bisherigen Regeln (soziales Gedächtnis, auch in verschrifteter Form von Liederbüchern) ermöglicht, gemeinsames Singen zu praktizieren und durch Wiederholung zu aktualisieren und neue Regeln einzuführen.

Die Regeln oder Konventionen des Lieder-Singens in unserer Kultur lassen sich wie folgt formulieren (vgl. ausführlich Stadler Elmer, 2000a und 2000b). Die Hauptkomponenten des Lieder-Singens sind Text und Melodie. Deren Elemente (Silben, Töne) sind gleichzeitig als parallel hierarchischer Zeitverlauf durch einen regelmäßigen Puls und durch ein Muster periodisch wiederkehrender Akzente (Metrum, Versfuß, Rhythmus) strukturiert. Parallel hierarchische Organisation bedeutet, daß es unterschiedlich wichtige Elemente und Positionen im Zeitverlauf gibt, die beide Komponenten unterschiedlich betrifft. Auf der untersten Ebene sind die Silben bzw. Töne, auf höherer Ebene sind Worte und Takte, dann (Paar- oder Kreuz-)Reime, melodische Strukturen durch die Stufenfunktionen (Tonika, Dominante usw.), und die Phrasen als oberste Unterteilung.

Der Erwerb der Fertigkeiten und Konventionen, die eine Teilnahme ermöglichen, geschieht meist informell durch die Praxis von speziell an Kinder gerichtetem Liedgut. Wiegen-, Spiel-, Trost-, Spott- und Bewegungslieder u.a.m. werden mit den Kindern gesungen. Viele Erwachsene tun dies, weil sie sehen, daß es den Kindern Spaß macht. Erwachsene verwenden oft intuitiv kindgerichtete Lieder, um Stimmungen, Emotionen und Affekte zu regulieren. Noch vor Beginn der formalen Bildung haben viele Kinder schon ein breites Repertoire an Kinderliedern und damit die sprachmusikalischen Grundfertigkeiten angeeignet.

4 Entwicklungsprinzipien

Kinder verfügen normalerweise über die physischen Voraussetzungen, um sprechen und singen zu lernen. Beide Vokalisationsformen können sich nur dann in soziokultureller Hinsicht differenzieren, wenn die Wahrnehmung zu-

sammen mit der Hirntätigkeit sowohl die eigenen Produktionen (Selbstbeobachtung) wie auch jene von anderen (Fremdbeobachtung) registrieren kann. Ohne Hören bleibt die Stimme stumm und bildet keine sprachmusikalischen Strukturen aus, was ein Ausschluß von vokaler Kommunikation bedeutet. Wahrnehmung ist begrenzt durch die organischen Möglichkeiten, so daß alles, worauf die Sinnesorgane nicht spezialisiert sind, nicht wahrgenommen werden kann. Das Hören ist organisch schon vor und bei der Geburt funktionstüchtig (Lecanuet, 1996). Das Wahrnehmen erfordert Aufmerksamkeit und ist selektiv. Da das Hören sich auf Ereignisse bezieht, die laufend vergehen, müssen Unterschiede zwischen Vorher und Nachher im System selbst reproduziert und erinnert werden. Aus dieser Differenzierung zwischen Vorher und Nachher ergibt sich Wiedererkennen, sofern das psychische System Strukturelemente gebildet hat, mit denen es entsprechende Umweltzustände wahrnehmen und (wieder-)erkennen kann. Durch Erfahrungen werden psychische Strukturen (Repräsentationen) aufgebaut, die neue Erfahrung wiederum strukturieren, indem die früher registrierten Wahrnehmungsunterschiede aktualisiert werden, um gegenwärtig wahrgenommene Unterschiede zu vergleichen. Durch solche psychischen Prozesse, die in den körperlichen Möglichkeiten fundiert sind, werden innere Strukturen aufgebaut, die die Aufmerksamkeit und das Bewußtsein steuern. Ein neues Ereignis wird zunächst assimilativ wahrgenommen, indem die bestehenden Strukturen verwendet werden, um Bekanntes oder Vertrautes zu registrieren und zu reproduzieren. Akkommodativ verhalten sich die Strukturen dann, wenn innerhalb des Systems die assimilierten Strukturen nicht ganz passend sind und daher ein leichte Störung oder ein Ungleichgewicht entsteht. Die assimilierenden Strukturen müssen sich umorganisieren (durch Variation und Selektion) und restabilisieren, um die momentane Störung abzuschwächen und ein temporäres Gleichgewicht (Äquilibrium) zu erlangen. Assimilation und Akkommodation sind daher nur in der Tendenz unterscheidbare, aber nicht trennbare Prozesse der Strukturbildung (z.B. Fetz, 1988).

Als generelles Entwicklungsprinzip gilt, daß ein psychisches System seine bestehenden Strukturen laufend reorganisiert, und zwar durch Selektionieren, Variieren und Verfestigen. Diese systeminternen Mechanismen sind das Ergebnis einer vitalen Tendenz, sich selbst zu reproduzieren, in der Umwelt Anschluß zu gewährleisten und Gleichgewichte zwischen Gelebtem und Erlebtem anzustreben (vgl. z.B. Seiler, 2000; vgl. Autopoiesis, z.B. Maturana & Varela, 1987; Luhmann, 1998).

Was das Singen betrifft, so sind die ursprünglichen Strukturen sensomotorischer (leiblicher) Natur. Das von außen beobachtbare Vokalisieren verändert sich durch die Auseinandersetzung mit dem Umweltangebot allmählich dahin, daß sich die Strukturen zunehmend jenen anpassen, die in der Umwelt als vorherrschende Erwartungen existieren. Zu den anfänglich universellen Merkmalen, die durch die organischen Strukturen vorgegeben sind, kommen kulturspezifische Merkmale hinzu (sprachliche und musikalische). Die von einem psychischen System übernommenen kulturspezifischen Merkmale sind stets als Variation beobachtbar, und Abweichungen von den normativ formulierbaren Erwartungen sind paradoxerweise normal. Sind kulturspezifische Merkmale sprachmusikalischer Art in den Handlungen integriert und stabilisiert, so zeigt dies an, daß das Individuum seine selektive Aufmerksamkeit sowohl auf bestimmte Aspekte der Umwelt zu richten und seine Handlungssteuerung damit zu koordinieren weiß. Für Beobachtende sind damit Indizien für entstandenes Selbstbewußtsein gegeben. So unterstellen wir dem Individuum, daß es implizit weiß, wie es seine Handlung steuern muß, um an der sozialen Kommunikation (sprachmusikalisch) teilnehmen zu können. Grob gesehen, verläuft die Veränderung ausgehend von sensomotorischen Strukturen (wie sie in der Vokalisation zu beobachten sind) hin zu bewußt reflexiver Gestaltung und Steuerung von sprachmusikalischen Strukturen in Verbindung mit generalisierten Symbolen, die Laute und Klänge stellvertreten und innere Operationen ermöglichen (z.B. interpretieren, komponieren usw.).

Da es für ein Gelingen von gemeinsamem oder individuellem Singen nicht nötig ist, sich aller Elemente und Strukturen der Handlung konzeptuell bewußt zu sein, werden in einer Kultur nur die wichtigsten Konventionen verschriftet, und viele bleiben unausgesprochen und der Kommunikation nicht zugänglich. Genaue Analysen und Beschreibungen von kindlichem Singen können solch implizite Konventionen zutage bringen, gerade weil sie noch nicht in die Handlung integriert sind. Hierzu gehört die Art und Weise der Phonation (Lautbildung). Der Übergang von präkonventioneller zu konventioneller Phonation zeigt sich darin, daß sich die zunächst glissandiartigen oder kontinuierlich gleitenden Tonhöhenveränderungen allmählich zu einzelnen stabilen Tonhöhenkategorien und dann zu Abfolgen von stabilen Tonhöhen differenzieren. Ohne diese Differenzierung der Phonation ist es nicht möglich, stabile Tonhöhenintervalle und Melodien in stabiler Tonart zu produzieren. Fortschritte in der Lautbildung und auch in der Sprachentwicklung (Artikulation, Wortschatz, Reime, Versmaße usw.) bleiben im Zusammenhang mit der Entwicklung des Singens oft unreflektiert, oder fallen unter die grobe Kategorie ‚falsch-richtig‘.

5 Entwicklungssequenz des Singens – Hypothesen

Trotz Variationsbreite der beobachtbaren Phänomene der Singentwicklung innerhalb wie auch zwischen Individuen, ist anzunehmen, daß es allgemeine Regelmäßigkeiten geben muß, die abstrahierend ermittelbar und beschreibbar sind. Der folgende Vorschlag ist als Synthese aus bisherigen theoretischen wie auch empirischen Arbeiten entstanden.

1. Stufe: Frühe Anfänge

Von Geburt an ist es möglich, das Hören, das Vokalisieren und Bewegungen miteinander zu koordinieren. Das Vokalisieren dient dazu, innere Zustände – Empfindungen (Hunger, Schmerz), Affekte und Emotionen – der Umwelt zu signalisieren. Der Säugling reagiert empfindlich auf bestimmte Umweltreize, vor allem auf die an ihn gerichtete Art zu kommunizieren. Eltern verwenden intuitiv eine Sprech- und Kommunikationsweise, die auf den Säugling anregend wirkt, und umgekehrt, die Eltern lassen sich zu dieser Art ‚motherese‘ durch die Vokalisationen des Säuglings anregen, indem sie es imitieren und wiederholte Klangmuster bieten, welche die sensomotorischen Strukturierungsmöglichkeiten des Säuglings anregen und fördern. Vormusikalische Merkmale (Sprachmelodie, rhythmische Muster usw.) spielen hier eine besondere Rolle (vgl. H. Papoušek, 1996; M. Papoušek, 1996). Diese Art Kommunikation zwischen Säugling und Bezugspersonen sind emotional positiv erlebte Erfahrungen, die zum Aufbau einer vertraulichen Bindung beitragen. Das ausdauernde Ausprobieren der stimmlichen Möglichkeiten sowohl im Dialog wie auch im Monolog (Vokalspiel) repräsentieren die ursprüngliche Form von Spielen. Eltern-Kind Dialoge zeigen ein häufiges Vorkommen von Sequenzen gegenseitiger Imitation, besonders vokaler Art (z.B. Papoušek, 1994).¹

2. Stufe: Verschobene Nachahmung, entstehende Rituale und ausgedehntes Vokalspiel

Eltern-Kind Dialoge stimulieren gleichzeitig die Entwicklung von vorsprachlichen wie auch von vormusikalischen Kommunikationskompetenzen des Säuglings. Wiederholte Erfahrungen von ähnlichen vokalen Klangmustern und von gemeinsam erzeugten (Spiel-)Regeln zwischen Eltern und Kind ergeben eine Art ‚Rituale‘, die auf gegenseitig aufeinander abgestimmte Erwartungen an

¹ Für eine Übersicht zu den Anfängen der musikalischen Entwicklung siehe H. Papoušek (1996), Stadler Elmer (1997).

Interaktionen basieren. In der Eltern-Kind Kommunikation sind oft prosodische und melodische Merkmale nicht voneinander unterscheidbar. Gemeinsam erzeugte Kommunikationsregeln betreffen das Abwechseln (turn-taking) wie auch das gleichzeitige, aufeinander abgestimmte Vokalisieren. Das Wiederholen von vokalen Mustern ist eine elementare Aktivität in frühen Dialogen wie auch in den kindlichen Monologen. In den kindlichen monologischen Vokalspielen zeigt sich, wie allmählich Merkmale, die zuvor in dialogisch erzeugten Mustern vorkamen, integriert werden und umgekehrt, wie Merkmale von monologisch eingeübten vokalen Mustern in dialogischen Situationen übertragen werden. Solche Beobachtungen lassen auf verschobene Nachahmung schließen. Sie sind Hinweise darauf, daß mentale Strukturen entstanden sind, und somit diese sensomotorischen Aktivitäten beginnen, von einer inneren Vorstellung oder Erinnerung begleitet zu werden. Normalerweise kann man im Alter zwischen 10 und 14 Monaten beobachten, wie sich die eher sprechähnlichen und die eher singähnlichen Lautbildungen zu differenzieren begonnen haben. Oft sind Eltern in dieser Phase aufmerksamer gegenüber den entstehenden Sprechmustern und weniger oder gar nicht gegenüber den vormusikalischen Vokalisationsweisen des Kindes.

3. Stufe: Die sensomotorische Strategie: Nachahmen ohne Regelverständnis und Erfinden nach beliebigen Regeln

Das frühe Lieder-Singen, das bereits im zweiten Lebensjahr beobachtbar ist, hat folgende Charakteristiken: Das Kind kann richtig mitsingen, indem es die Tonhöhen, die Silben und den zeitlichen Verlauf dem Singen einer anderen Person anpaßt. Wenn es alleine singt, so kann man zuhörend übernommene Lieder und Liedfragmente wiedererkennen. Abweichungen von den konventionellen Regeln betreffen nicht eine bestimmte Liedkomponente, sondern Details gleichermaßen von Text, Melodie oder Zeitverlauf. Z.B. werden Phoneme ausgelassen oder ersetzt, oder der Rhythmus oder die Melodie sind vereinfacht. Die Abweichungen zeigen, daß das Kind sich auf das Hören und das stimmliche Umsetzen des Gesamtklangs konzentriert. Diese sensomotorische Strategie, wie ich sie bezeichne, entbehrt noch der Steuerung durch mentale Vorstellungen oder Strukturen, die einigermaßen den konventionell geltenden sprachmusikalischen Regeln und Begriffen entsprechen könnten. Daher mag die kindliche Aufmerksamkeit zeitweise auf irrelevante Merkmale des Geschehens gerichtet sein, zu Ungunsten von solchen, die kulturell bedeutsam wären. Es ist schwierig, allgemein zu sagen, wie und was ein Kind auf dieser Stufe zur Nachahmung auswählt. Dennoch ist klar, daß es für das Kind einige

Ereignismerkmale gibt, die leichter als andere strukturierbar und memorierbar sind. Dazu zählen vertraute Muster, kleine Einheiten mit repetitiven Silben und Tönen, Merkmale an wichtigen Stellen innerhalb des hierarchisch gegliederten Ablaufs (Anfang, Ende (Reime), metrische Akzente). Schwieriger hingegen sind lange und variationsreiche sprachliche, melodische und rhythmische Phrasen (unübliche Lautmuster, Tonartwechsel, Synkopen usw.). Produkte der sensomotorischen Strategie sind daran zu erkennen, daß einerseits erstaunlich genaue oder richtige Passagen vorkommen, es aber andererseits Stellen gibt, an denen erkenntlich ist, daß das Kind die konventionellen Regeln (z.B. parallele Hierarchie) und sprachliche und musikalische Konzepte noch nicht versteht. So kann es vorkommen, daß das Kind an beliebigen Stellen während des Liedes atmet, selbst in der Mitte eines Wortes. Dadurch verstößt es gegen die Regel, daß nur zwischen Phrasen geatmet werden darf (vgl. z.B. Stadler Elmer, 1998b). Obwohl das Kind die Bausteine oder Gliederung seiner Handlung noch nicht versteht, ist es dennoch fähig, mittels der auditiv-vokalen Koordination qualitativ so gut zu singen, daß beim Mitsingen und Alleinesingen klar identifizierbare Lieder entstehen können, selbst solche mit fremdsprachigem Text. Diese imitative Leistung ist typisch für die sensomotorische Strategie. Metaphorisch gesprochen, kann man die Funktion mit jener eines Tonbandes vergleichen. Jakobson (1944/69) verwendet den Ausdruck „stempelartige Fixierung des lautlichen Gedächtnisbesitzes“ (S. 40/41) für dasselbe Phänomen beim Erwerb des Sprechens. Ergebnisse der sensomotorischen Strategie werden oftmals überschätzt (Wunderkinder) oder unterschätzt, indem richtiges Lieder-Singen erst viel später in der Entwicklung erwartet wird. Abgesehen von Nachahmung, kann das Kind auf dieser Stufe ausführlich und ausdauernd spontan singen und erfinden, als ob es üben würde. „Erzählgesänge“ (vgl. Moog, 1968), unzähliges Wiederholen von Lautmustern, Variationen, Einbeziehen von nachgeahmten Mustern (aus Medien, aus Liedern usw.), Spiel begleitende Lautmalereien, symbolische Verwendung von Lautmustern und Melodien (z.B. Puppen sprechen und singen lassen) – dies sind Umschreibungen von reichhaltigem, kreativem und noch un- oder präkonventionellem Stimmgebrauch. Die hohe auditiv-vokale Plastizität, Flexibilität und die noch wenig gefilterte Reichhaltigkeit der Lautbildungen sind Qualitäten, die später abgebaut werden.

4. Stufe: Beispiele werden verallgemeinert

Bei allen drei Singarten, dem Erwerb und dem Erfinden von neuen Liedern sowie dem spontanen Singen, können verschiedenartige Merkmale andeuten,

daß die Produktion durch Teilverallgemeinerung von einzelnen Beispielen entstanden ist. Sowohl beim Erfinden und auch beim Erwerb ersetzt das Kind beispielsweise einen Teil eines neuen Liedes durch eine Melodiewendung eines ihm bereits bekannten Liedes. Beim Lernen eines neuen Liedes kann das Kind die sensomotorische Strategie mit der beispielorientierten kombinieren. Wie schon die sensomotorische Strategie, so zeigt auch das Verallgemeinern von Einzelbeispielen, daß das Kind noch nicht allgemeine Regeln des Lieder-Singens integriert hat. Dies ist weniger beim Lieder-Lernen deutlich, wo durch die Kombination der vorhandenen Strategien kompensiert werden kann, als vielmehr beim spontanen und erfindenden Singen. Beim spontanen und erfindenden Singen kommen idiosynkratische und inkonsistente Regeln zum Ausdruck. Diese Art Singen ist noch Spiel für sich allein, und für das Kind besteht noch kein Anlaß, seine Spielregeln in allgemeiner Form sozial zu koordinieren. Es weiß noch nicht, welche sprachmusikalischen Regeln und Eigenschaften mit gewisser Konstanz den allgemeinen sozialen Erwartungen (Normen) entsprechen müssen, um als Lieder-Singen zu gelten, das potentiell sozial mitteilbar sein könnte. Es verändert die konventionellen Regeln des Lieder-Singens nach eigenem, wechselhaft beliebigem Gutdünken. Sowohl die vorherige wie auch diese Stufe könne umschrieben werden als vorhandenes „Handlungswissen“ (vgl. Seiler, 1993). Das Kind kann auf der Handlungsebene die wichtigsten Konventionen reproduzieren (mitsingen und nachahmen), die ihm erlauben, an der soziokulturellen Praxis teilzunehmen. Aber die vokalen Produktionen, wie sie beim spontanen und erfindenden Singen entstehen, weisen auf beiden Stufen, der 3 und 4, noch deutlich präkonventionelle Eigenschaften und Spielregeln auf.

5. Stufe: Konventionelle Regeln werden implizit in die Handlungen integriert

Das wachsende Liederrepertoire erlaubt es, vom Generalisieren von Einzel-exemplaren und von idiosynkratischen Regeln abzukommen. Es entstehen allmählich allgemeine Regeln, die über verschiedene soziokulturelle Kontexte und Anforderungen hinweg verallgemeinerbar werden. Dazu gehören isometrisch gestaltete Verse, die Reimbildung, Schlußbildung auf der Tonika (Dur und Moll), Dreiklangstrukturen in Melodien, längere und komplexer organisierte Phrasen, stabile Tonart dank stabil produzierten Einzeltönen. Diese und weitere allgemeine Merkmale und Regeln erscheinen zunehmend in allgemeiner Weise im Singen integriert. Dies zeigt sich auch im langsamen Verschwinden von präkonventionellen Merkmalen wie Neologismen (was auf

früheren Stufen mangels passendem Vokabular erfunden wurde), Mikrointervalle, Glissandi, instabile Tonarten usw. Die Konventionen des Lieder-Singens können noch nicht bewußt reflektiert werden. Aber die Handlungen zeigen, daß unausgesprochen oder implizit die Vorstellungen über ‚richtig‘ und ‚falsch‘ und andere normative Kriterien ausgebildet sind, und daß sie verwendet werden, um das eigene Singen zu gestalten und zu kontrollieren. Die wachsende Kontrolle über das Singen durch Vorstellungen über Konventionen und Normen führt nun dazu, das spontane, spielerische und (unkonventionell) kreative Singen zu hemmen. Geschmack, Vorlieben und ästhetische Kriterien sind beeinflußt durch soziale Zugehörigkeit und Abgrenzung, was mit der Bildung der persönlichen und sozialen Identitätsvorstellungen und Wünsche zusammenhängt.

6. Stufe: Beginnende Reflexion von Handlungen, der Mittel, Symbole und Begriffe

Die vorher impliziten Vorstellungen, wie Inhalte und Regeln im Lieder-Singen und ähnlichen Handlungen (Gedichte rezitieren, musizieren) gemäß soziokulturellen Konventionen zu strukturieren sind, werden nun als Vorstellungen selbst Gegenstand der Aufmerksamkeit. Anlässe dazu sind Erfolg und Mißerfolg gleichermaßen. Die Aufmerksamkeitslenkung auf die Mittel, *wie* ein Ergebnis erzeugt wird, führt dazu, Elemente und ihre Relationen, wie sie in der Handlungsausführung und der Vorstellung vorkommen, expliziter zu konzeptualisieren. Konventionelle Begriffe und Symbole werden verwendet, um die eigenen und gemeinsamen musikalischen Handlungen in ihrem Ablauf expliziter als zuvor zu differenzieren, zu bezeichnen und zu kommunizieren. Diese Mittel der Reflexion, die Begriffe und Symbole, dienen zunehmend als handlungsbegleitende Werkzeuge, um Musik zu schaffen (schreiben, komponieren), zu reproduzieren (lesen, interpretieren). Als innere Vorstellungen und Konzeptualisierungen bestätigen sie ihre Entsprechungen mit den kommunikativen Normen durch die Kommunikation selbst, wenn z.B. gemeinsam musiziert wird und Vorstellungen über die Spielregeln aufeinander abgestimmt werden. Die sprachlichen und auch verschrifteten Kommunikationsformen von sprachmusikalischen Regeln funktionieren als soziales Gedächtnis. Diese Mittel ermöglichen dem einzelnen, an soziokulturellen Aktivitäten teilzunehmen. Weitere Schritte des allmählich explizit werdenden Bewußtseins von musikalischen Handlungsstrukturen führen dazu, die gegenwärtig herrschenden Konventionen und Normen in größerer Zeitdimension zu verstehen, bei-

spielsweise unter Einbezug von kulturhistorischem Wandel und anderen (Musik-)Kultursystemen.

6 Ausschnitt aus einer mikrogenetischen Prozeßanalyse

Um den Entwicklungsstand des Singens eines Kindes verstehen zu können, ist es nötig, mehrere seiner Gesangsproduktionen und die situativen Bedingungen zu beobachten und zu analysieren. In unseren Forschungsarbeiten analysieren wir stets die sozialen Interaktionen (verbalen und musikalischen) wie auch ausführlich jedes einzelne Singereignis. Das Ergebnis solcher ‚mikrogenetischen Analysen‘ sind ausführliche Beschreibungen von Veränderungsprozessen, die Einblick geben, *wie* neue Lieder vermittelt und Schritt für Schritt angeeignet, und *wie* neue Lieder erfunden werden.

Das folgende Beispiel ist ein kurzer Ausschnitt aus einer Vielzahl von gesungenen Liedern von einem Kind im Alter von vier Jahren und fünf Monaten, hier Meta genannt. Es wird exemplarisch gezeigt, wie theoretische Annahmen und Begriffe dazu dienen, empirische Phänomene zu strukturieren. Weitere mikrogenetisch beschriebene Beispiele finden sich bei Stadler Elmer (2000c) und Stadler Elmer & Hammer (2001).

6.1 Computerunterstützte Analysen und eine neue Notationsweise

Die Abbildungen 1 bis 4 (siehe Anhang) sind Beispiele dafür, wie wir kindliches Lieder-Singen in einer neuen Notationsweise darstellen, zu welcher wir die Daten durch computerunterstützte, akustische Analysen gewinnen (vgl. ausführlich Stadler Elmer & Elmer, 2000). Gegenüber der sonst rein gehörmäßigen Analyse und Darstellung mit konventioneller Notation ergeben sich durch diese neue Methode sowohl reliablere wie auch validere Ergebnisse, dies einerseits aufgrund der akustischen Datengrundlage und andererseits durch folgende Grundsätze bei der grafischen Darstellung:

1. Die Tonhöhen werden auf einer *kontinuierlich* verlaufenden Skala dargestellt. Auf der y-Achse sind zwar die kulturell bedingten Tonhöhenkategorien als Orientierungshilfe eingezeichnet (in angelsächsischer Schreibweise, d.h. $a' = A4$, $h' = B4$, c' bis $c'' = C4$ bis $C5$); aber der Raum zwischen diesen Kategorien wird ebenfalls zur Darstellung von akustisch gewonnenen Daten genutzt. Auf diese Weise lassen sich Abweichungen vom Tonsystem, z.B. Mikrintervalle und Ein- und Ausschwingphasen, genauer darstellen.

2. Ebenso wird der Zeitverlauf auf der x -Achse als Kontinuum dargestellt, was erlaubt, die genauen Angaben zu Beginn und Dauer einer Silbe oder eines Tones (in secs.) anzugeben.
3. Die Symbole repräsentieren gleichzeitig die produzierte Qualität der Tonhöhen und durch ihre Position im Koordinatensystem die entsprechende Tonhöhe und den Zeitpunkt. Das Symbol ‚großer Punkt‘ steht für eine stabil produzierte Tonhöhe, während ein schräger oder senkrechter Strich angibt, in welcher Bandbreite sich die instabil produzierten Tonhöhen befinden. Die Verbindung von Punkt und Strich gibt entsprechend an, in welche Richtung eine stabil produzierte Tonhöhe eine Ein- oder Ausschwingphase oder ein Glissando aufweist. Diese Information ist durch die akustische Analyse gegeben.

Wenn eine Reihe von nacheinander gesungenen Liedern eines Kindes derart analysiert sind, so besteht der nächste Schritt darin, Regelmäßigkeiten oder Strategien in Form von wiederkehrenden Verhaltensstrukturen in diesem Prozeß zu ermitteln. Solche Prozeßanalysen, d.h. die Analysen von Regelmäßigkeiten in den Veränderungen von Zustand zu Zustand, können sich sowohl auf Erfindungen, wiederholte Reproduktionen wie auch auf Mischformen zwischen diesen beiden beziehen. Die Analyse von Lieder-Singen betrifft gleichzeitig beides, kreativ-erfindende Prozesse und solche der Anpassung an kulturelle Konventionen durch verschobene oder unmittelbare Nachahmung. Das vorliegende Beispiel veranschaulicht konkret, daß Erfinden und Nachahmen nicht in Reinform vorkommen; vielmehr zeigt es sich, daß beide Arten des Singens von denselben zur Verfügung stehenden Strukturen ausgehen. Das vorhandene Repertoire wird vom Kind in einer mehr oder weniger differenzierten und flexiblen Art und Weise verallgemeinert, reorganisiert und dadurch reproduziert und erweitert.

6.2 Erläuterungen zu den Abbildungen

Die Abbildungen 1 bis 4 stellen anhand von vier gesungenen Liedern dar, wie Meta im Alter von vier Jahren und fünf Monaten ein neues Lied erlernte. Das Liedmodell (= Lied 3), welches Meta beim gemeinsamen Betrachten eines Bilderbuches vorgesungen wurde, ist in den Abbildungen als fein durchgezogene Linie dargestellt, um eine Orientierung zu geben. Beim Vorsingen wurde stets die Anfangstonhöhe des Liedes von einem Instrument ($A4 = 435 \text{ Hz}$) abgenommen. In der Titelzeile der Abbildung steht jeweils nach dem Namen des Kindes der Code für das Lied (hier stets Lied 3) und die Laufnummer der So-

lo-Version. So bedeutet 3/1 das erste Solo von Lied 3. Ebenfalls der Titelzeile zu entnehmen sind rudimentäre Informationen über den Interaktionsverlauf: Die Zahl bei ‚event‘ (Ereignis) gibt die Menge des insgesamt Vorkommens dieses Liedes an. So besagt ‚event 8‘, daß dieses Lied 3 zuvor siebenmal vorkam, z.B. als Vorsingen, gemeinsames Singen oder Singen eines anderen Kindes, und nun das achte Ereignis vorliegt. Die Symbole innerhalb der Grafik sind zur besseren Visualisierung des kindlichen Gesangs durch eine fette, gestrichelte Linie miteinander verbunden. Die Phrasen, die durch die Atmung entstehen, sind als Lücken sowohl in der Zeitstruktur auf der Linie oberhalb des Textes wie auch am oberen Rand in der horizontalen Linie ersichtlich. Beispielsweise enthält Abb. 1 zwei Phrasen, welche in der Liedmitte durch eine Lücke, das Atmen symbolisierend, voneinander abgegrenzt sind.

6.3 Prozeßanalyse: Ein Lied aneignen

Die erste Abbildung zeigt, daß Meta eine recht klar strukturierte Melodie singt, die aber melodisch deutlich vom Liedmodell abweicht. Da der Liedtext beim Anschauen eines inhaltlich passenden Bildes vorgesungen wird, ist es naheliegend, daß Meta diesen Liedtext auf Anhieb und ohne Mühe übernimmt. Würde es sich um einen fremdsprachigen oder sprachlich schwierigen Text handeln, läge der Fall wahrscheinlich anders. Die Melodie von Meta's erster Reproduktion weist viele stabile Tonhöhen auf, was die Organisation in tonaler Hinsicht begünstigt: Meta gestaltete beide Phrasen innerhalb des tonalen Raums einer Quinte, und zwar zwischen dem Grundton D4 und A4; sie begann und beendete ihre Melodie mit dem Grundton, und in beiden Phrasen bezog sie jeweils die Quinte und die Terz (A4 und F4) mit ein. Meta sang in der zweiten Phrase beinahe chromatisch, denn sie verwendete alle Halbtöne außer dem Dis4. Die Melodie hört sich als eine geschlossene Einheit an. Man beachte zudem, daß Meta ihre Melodie in beiden Phrasen im Rahmen eines moll-Dreiklangs gestaltete (D4, F4, A4). Aber dadurch entsteht beim Anhören weder der Eindruck von moll, noch der einer klaren Tonart.

Eine melodische Angleichung an das vorgegebene Modell ist im ersten Solo zunächst noch gering. Man kann darüber spekulieren, ob die wenigen Übereinstimmungen von einigen absoluten Tonhöhen, so in der ersten Phrase A4 bei ‚die‘, oder G4 bei ‚die‘ in der zweiten Phrase, oder verschoben am Ende der ersten Phrase, oder der Abwärts-Quint-Umfang in der zweiten Phrase, als Angleichungen anzusehen sind.

Bei der zeitlichen Struktur fällt auf, daß Meta bis auf eine Ausnahme den regelmäßigen Puls übernimmt. Die Ausnahme, bei „für die gan“, läßt sich als eine von Meta beabsichtigte Variation interpretieren, zumal sie diese Variation später erneut vornimmt. Das heißt, Meta wäre wohl fähig gewesen, regelmäßig aufeinanderfolgende Silben oder Töne wiederzugeben; jedoch zog sie es vor, nach eigenem Gutdünken zeitliche Variationen vorzunehmen.

Die unmittelbar darauf folgende zweite Liedproduktion begann mit Vorsingen (Symbol H) der ersten fünf Töne und Silben, daraufhin beendete Meta von sich aus das Lied. Dabei sind die drei letzten Töne der ersten Phrase ein deutlicher Versuch, sich dem Modell anzugleichen, und die zweite Phrase ist ähnlich wie bei der ersten Reproduktion eine fallende Melodielinie, diesmal aber ist der Quintraum um einen Ganzton erweitert, und ohne inhärente Dreiklangstruktur.

Die dritte Solo-Reproduktion von Meta, in Abbildung 3 dargestellt, zeigt kleine und deutliche Schritte der Angleichung an das Modell: Die erste Phrase enthält wenig klar produzierte Tonhöhen, hat sich aber im Anfang dem Modell angenähert, wenn auch mit verkleinerten Intervallen. Ebenfalls der Melodiekontur angenähert ist die zweite Phrase, wobei eine neue Abweichung entstand. Insgesamt erscheint die melodische Struktur instabiler als die vorhergehenden, dies nicht nur wegen instabil produzierter Tonhöhen; im Vergleich zur ersten Solo-Version gibt es hier weniger Töne, die, über den ganzen Verlauf betrachtet, wiederholt auf derselben oder wenigstens ähnlichen Tonhöhe produziert werden – nur in der zweiten Phrase zweimal oberhalb B4 und zweimal oberhalb Gis4 –, wodurch eine melodische Stabilität erhöht worden wäre. Es hat sich in anderen Analysen gezeigt, daß solch instabilen oder momentan als Verschlechterung erscheinenden Produktionen sich bei näherer Betrachtung als Übergänge zu einer Verbesserung oder Neuerung herausstellten. Tatsächlich hat hier eine Angleichung an das Modell stattgefunden, wenn auch in instabiler Form. Auffallend an dieser dritten Version ist die erneute zeitliche („rhythmische“) Variation im ersten Teil der zweiten Phrase, wie sie von Meta bereits in der ersten Solo-Version erzeugt worden war.

Die vierte und letzte hier dargestellte Solo-Produktion von Meta (Abb. 4) zeigt nun einerseits eine deutlich verbesserte Angleichung an das Modell zu Beginn der ersten Phrase, und andererseits einen Rückfall mit Bezug zum Melodieverlauf in der zweiten Phrase. In tonaler Hinsicht erscheint diese zweite Phrase sogar undifferenzierter als in der ersten Reproduktion, wo Meta eine beinahe chromatisch abwärts verlaufende Melodie sang. Dort hatte Meta

in der zweiten Phrase die zum Dreiklang gehörigen Töne reproduziert, welche schon in der ersten Phrase vorhanden waren. Aus dem Bisherigen läßt sich sagen, daß diese zweite Phrase für Meta schwieriger zu sein scheint als die erste Phrase, denn sie wiederholte in drei Reproduktionen ihr eigenes Schema der Abwärtsmelodie, und nur einmal, in der dritten Solo-Version (Abb. 3), hatte sie sich davon entfernt. Würde man der verbreiteten Volksmeinung Glauben schenken, daß Kinder bevorzugt pentatonisch singen, so zeigt gerade diese zweite, pentatonisch organisierte Phrase, daß dem nicht so ist.

Was die zeitliche Organisation betrifft, so produziert Meta auch in dieser vierten Solo-Version ihre zeitliche Variation an derselben Stelle wie zuvor schon zweimal (vgl. Abb. 1 und 3). Diese wiederholte zeitliche Variation deutet darauf hin, daß es Meta nicht darum ging, das Liedmodell möglichst genau zu übernehmen. Sie erlaubte sich, wiederholt ihre eigenen zeitlichen Regeln zu realisieren.

Können wir diese Interpretation, daß es Meta um anderes als um genaue Nachahmung ging, nun auch mit Bezug zur zweiten Phrase, die sie wiederholt durch eine fallende Melodielinie ersetzte, geltend machen? Oder kann sie einfach eine solche Melodiekontur noch nicht richtig singen?

6.4 *Lieder erfinden*

Um zu ermitteln, nach welchen zugrunde liegenden Regeln oder mit welchen Strategien Meta ihren vokalen Ausdruck gestaltete, ist Information über weitere ihrer Singaktivitäten nötig. Im Folgenden gehe ich kurz auf ihre Art und Weise des Lieder-Erfindens ein, weil dabei einige Zusammenhänge deutlicher hervortreten.

Beim Anschauen desselben Bilderbuches erfand Meta zehn Lieder. Als Anregung zum Erfinden diente stets ein für diesen Zweck reserviertes Bild. Meta erfand Lieder, nachdem sie bereits beim wiederholten Anschauen und Singen mit den sieben Liedern zu den Bildern des Buches vertraut geworden war. Daß sie sich bei ihren Erfindungen nicht nur durch das Bild, sondern auch durch die kurz zuvor kennengelernten Lieder anregen ließ, war aufgrund dieses Kontextes zu erwarten.

Auffallend an ihren zehn Erfindungen ist nun, daß sie sich deutlich an dieses Lied 3 („Ich bin die Frau die Fische hat“) anlehnen, sowohl mit Bezug zu den *sprachlichen wie auch melodischen* Gestaltungsmitteln. Meta's Erfindungen beginnen alle mit der Wendung „Ich bin die/der...“, wobei sie verschiede-

ne Personen, durch das Bild angeregt, einsetzte. In den sechs Fällen, wo Meta mehr als eine Phrase produzierte, bestand in fünf Fällen die zweite Phrase aus der sprachlichen Wendung „für die ganze große Stadt“, und in einem Fall aus der Variation: „für die ganze Hafenstadt“. Diese kurzen Angaben zu den *sprachlichen* Mitteln zeigen klar, daß Meta das Lied 3 als Anregung nutzte und sogar ganze Verszeilen übernahm, um neue Lieder in einem anderen Bildkontext zu erfinden.

Interessant ist auch die *melodische* Gestaltung, die sie teilweise nach dem Vorbild von Liedmodell 3, und teilweise nach ihren eigenen Reproduktionen dieses Liedes vornahm. Die erste Phrase ihrer Liederfindungen beginnt durchweg nach dem vorgegebenen Melodiemuster ‚auf, ab, auf‘, korrespondierend mit dem übernommenen Text „Ich bin der/die ...“. Dieses Melodiemuster war zuvor von Meta produziert worden (vgl. Abb. 3 und 4); bei den Erfindungen erscheint es als vom Modell übernommen und als Kontur gefestigt, wenngleich mit variierenden Größen der Intervalle.

Die zeitliche Organisation der Liederfindungen ist im Vergleich zu den Reproduktionen reicher an Variationen. Meta produziert verkürzte und verlängerte Silben, die deutlich intendiert sind und nicht einfach Unregelmäßigkeiten darstellen. Markant ist jeweils die sechsmal vorkommende Stelle der von Lied 3 entlehnten Wendung „... für die gan- ...“: In vier der sechs Fälle sang Meta wiederum ihre ‚rhythmische‘ Verzierung, die sie schon im Kontext von Lied 3 in drei von vier Fällen produziert hatte (vgl. Abb. 1, 3 und 4). Besonderen Spaß schien Meta an Verlängerungen von Silben zu haben, wo sie ihre Stimme lustvoll und spielerisch zum Klingen gebracht hatte. Hingegen waren alle vorgesungenen Lieder zeitlich einfach gestaltet, d.h. meist nur zwei verschiedene Zeitwerte.

Betrachten wir die wiederkehrenden melodischen Strukturen in den zweiten Phrasen von Meta’s Erfindungen: Alle zuvor genannten sechs Erfindungen, welche mit der sprachlichen Wendung „für die ganze ...“ endeten, waren melodisch als abwärts verlaufende Melodielinie gestaltet, und zwar in drei Fällen ausschließlich als abfallende Melodie, und in den anderen drei Fällen begann diese Phrase mit einem kleinen Melodieanstieg (ähnlich wie in Abb. 1, 2 und 4) und endete ebenfalls abfallend.

Meta hat somit die von ihr selbst im Kontext von Lied 3 produzierte Melodie der zweiten Phrase wiederum bei den Liederfindungen verwendet. Sie hat ihre eigene Version entlehnt und auch bei Variationen keinerlei Angleichung

an das Modell vorgenommen, wie dies aber für die ersten Phrasen der Erfindungen zutrifft.

6.5 *Diskussion*

Die bisherigen Analysen haben gezeigt, daß Meta wiederholt ähnliche sprachliche und melodische Strukturen erzeugte, die sowohl in den Reproduktionen wie auch in ihren Erfindungen auftreten. Die Mikroanalysen können keine Hinweise zur Frage geben, weshalb Meta das Lied 3 und ihre eigenen Versionen von Lied 3 als Anregung ausgewählt hatte, um zu einem anderen Bild neue Lieder zu erfinden. Wohl aber geben die detaillierten Beschreibungen Aufschluß über wiederholte Muster in ihren Produktionen. Die übergeordneten Strategien im Vorgehen von Meta lassen sich als ein Angleichen oder ein Nachahmen von vorgegebenen Modellen einerseits, und als ein Wiederholen ihrer eigenen Produktionen, ein Variieren, Ausprobieren, ja sogar Spielen mit den Gestaltungsmitteln andererseits bezeichnen.

Es sind vor allem die zeitlichen Abweichungen, die Meta auch in anderen Singkontexten ausführt, welche nahe legen, daß Meta hier nicht ernsthaft etwas Vorgegebenes zu übernehmen beabsichtigt, sondern mit den Ausdrucksmitteln spielt und Variationen ausprobiert. Diese ‚rhythmischen‘ Spielereien sind kurze Momente, die sich wie Verzierungen oder ein Ausschmücken anhören. Anders steht es mit ihren melodischen Abweichungen: Hier ist nicht so klar, ob Meta eine Vorgabe ernsthaft übernehmen will, ob ein Nachahmen von einer oder zwei Phrasen zu schwierig ist, ob vielleicht eine Ermüdung die Aufmerksamkeit verringert, oder ob Meta noch nicht versteht, daß ein Lied als soziales Ereignis mit identischen Regeln wiederholbar sein sollte. Die Tatsache, daß Meta einzelne Phrasen (beim Lernen von anderen Liedern) sogar sehr genau nachsingen kann, deutet darauf hin, daß sie potenziell über eine hohe Nachahmungsfähigkeit verfügt. Ihre Lust am sprachlichen, ‚rhythmischen‘ und melodischen Variieren und Wiederholen zeugt von spielerischer und unbeschwerter Herangehensweise an die an sie gestellten Aufgaben. Meta äußerte verschiedentlich konventionelle sprachliche und melodische Strukturen (vgl. z.B. Abb. 1), an welchen eine Verinnerlichung von soziokulturellen Einflüssen deutlich erkennbar ist. In ihrem Singen sind es aber nicht bestimmte Intervalle oder Melodiemuster, z.B. in pentatonischer Form, an welchen ihr Entwicklungsstand sichtbar oder verständlich werden würde. Vielmehr tut er sich kund in den wiederholten Handlungsstrukturen, in den wiederholten Konfigurationen von sprachlich-musikalischen Strukturen, und an der Art und Weise, wie Meta sich die Angebote zunutze macht. Hierin zeigt sich ihr impli-

zites Verständnis von Lieder-Singen und von den dazugehörigen Konventionen und impliziten Regeln.

Will man Meta's verschiedene Produktionsweisen in den Rahmen einer allgemeinen Entwicklungslinie einordnen, so lassen sich folgende Vorkommnisse als relevant zusammenfassen: Meta hat einige Regeln des Lieder-Singens bereits einverleibt, d.h. in ihre Handlungen integriert; sie kann beispielsweise ein Lied in einigermaßen angepaßter Art und Weise wiedergeben; sie kann kohärente Formen des Lieder-Singens ohne direkte Vorgabe erzeugen, dies allerdings noch nicht dadurch, daß sie kulturelle sprachmusikalische Regeln flexibel und neu organisieren würde, sondern indem sie ein unmittelbar gegebenes Liedmodell als Beispiel verallgemeinert. Die Variationen in ihren Erfindungen sind sowohl sprachlich wie melodisch deutlich auf ein Beispiel eingengt, und die Variationsbreite der Ausdrucksmittel ist gering.

Sowohl die Liedreproduktionen wie auch die Erfindungen sind in ihrer tonalen Organisation zwar stellenweise erkenntlich konventionell, aber noch wenig gefestigt. Es gibt viele Stellen, die melodisch instabil sind, d.h. von den abendländischen Regeln abweichen. Für die weitere Entwicklung von Meta ist bedeutsam, daß sie gerne und viel sang, daß ihr Singen von Spielcharakter geprägt war (vgl. die wiederholte ‚rhythmische‘ Verzierung), und daß sie noch unbeschwert mit den sprachmusikalischen Konventionen umging. Die Analysen von Meta's Singen zeigen insgesamt, daß sie sich an einzelnen Liedexemplaren orientierte, für konkrete Anregungen empfänglich war und diese aufnahm, und daß sie Übernommenes nach momentaner Vorliebe veränderte, teilweise ungeachtet der Konventionen, welche allgemein für Singen gelten. Zwar hatte Meta viel und meist richtig mitgesungen, aber dennoch fehlte ihr ein implizites Verständnis dafür, daß Lieder größtenteils soziokulturell bedingten Konventionen oder Regeln folgen. Es ist auch deutlich geworden, daß Meta noch nicht verstanden hat, was es – im erwachsenen Sinne – bedeutet, ein Lied zu erfinden. Sie übernahm Vorheriges, als ob dies dann als Erfindung zu gelten hätte. Aufgrund dieser zusammengefaßten Ereignisse läßt sich der Entwicklungsstand von Meta theoretisch der Stufe 4 zuordnen, wie sie hier konzipiert ist.

7 Schlußbemerkungen

Der exemplarische Ausschnitt aus einer Mikroanalyse des Singens eines vierjährigen Kindes hat gezeigt, daß empirische Phänomene nur dann beobachtet

und mitgeteilt werden können, wenn Begriffe und Instrumente vorhanden sind, welche einigermaßen das Beobachtete zu repräsentieren imstande sind. Was an Beobachtungen sprachlich nicht oder nur unbefriedigend mitteilbar ist, muß weggelassen werden. Dies ist eine generelle Schwierigkeit, welche mit Beobachtungen verbunden ist. Die Kommunikation über die beobachteten Phänomene ist zwangsläufig bereits eine Auswahl und Reduktion; sie kann das sinnliche Erlebnis nicht ersetzen, sondern nur ergänzend davon abstrahieren und auf diese Weise der theoretischen Reflexion und wiederum dem Beobachten zugänglich machen.

Ich habe zu zeigen versucht, daß sich die empirische wie auch theoretische Ebene der Erforschung des kindlichen Singens und seiner Veränderungen gegenseitig durchdringen: beim Beobachten sind theoretische Fragen leitend und theoretische Begriffe sind zur Beschreibung erforderlich, und umgekehrt, die theoretische Reflexion nimmt Bezug auf Begriffe, die im Zusammenhang mit den empirischen Beobachtungen abstrahierend und repräsentierend gebildet und etabliert wurden. Diese wissenschaftstheoretischen Bemerkungen sind keineswegs trivial, kann man doch in manchen Studien zur Singentwicklung feststellen, daß die Begriffe, mit welchen man die empirischen Fakten zu beschreiben vorgibt, nicht genügend geklärt sind. Die Konzeption der Singentwicklung als Abfolge von „Kontur Schemata“ von Davidson (1985; 1994) ist ein Beispiel dafür, wie ein sowohl theoretisch wie empirisch unhaltbares Begriffsgebäude mehr Verwirrung und Irreführung als Verständnis gestiftet hat.

Das kurze empirische Beispiel hat ebenfalls konkret veranschaulicht, daß die Entwicklung des Singens nicht mehr länger als rein musikalische Angelegenheit zu betrachten ist. Auch aus den theoretischen Abhandlungen sollte hervorgegangen sein, daß musikalische Entwicklung – und Singen als ein Teil davon – im Wesentlichen ein Erwerb von praktischem Können auf der Grundlage von implizit vorhandenen Regeln oder Konventionen ist, durch welche ein Individuum seine Möglichkeiten erhöht, an einer *hoch kultivierten sozialen Spielform* hörend, verstehend oder musizierend teilnehmen zu können.

In der stufenweisen Konzeption der Singentwicklung haben wir gesehen, daß eine Teilnahme an vorsprachlichen und vormusikalischen Spielformen bereits früh im Leben möglich ist, und daß sie von Eltern in der Regel intuitiv gefördert wird. Hier beginnt Tradierung von Kultur, nämlich im Rahmen der ersten sozialen Beziehungen und in Form von Spiel (vgl. Huizinga, 1938/94).

Anhang

Meta, 3/1, event 8, 8.5 secs

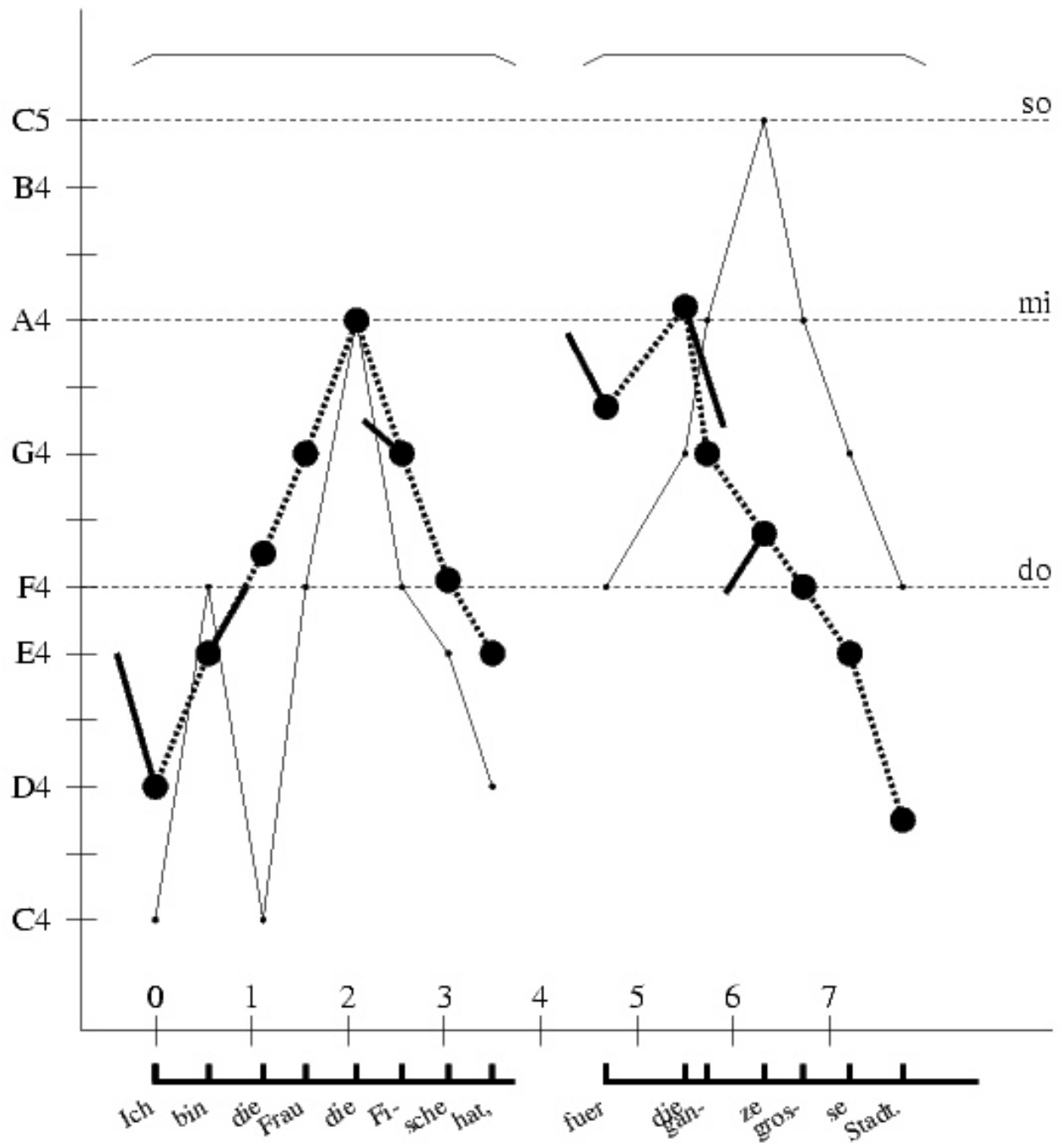


Abb. 1: Die erste Solo-Reproduktion von Meta. (Erklärungen im Text.)

Meta, 3/2, event 9, 9.0 secs

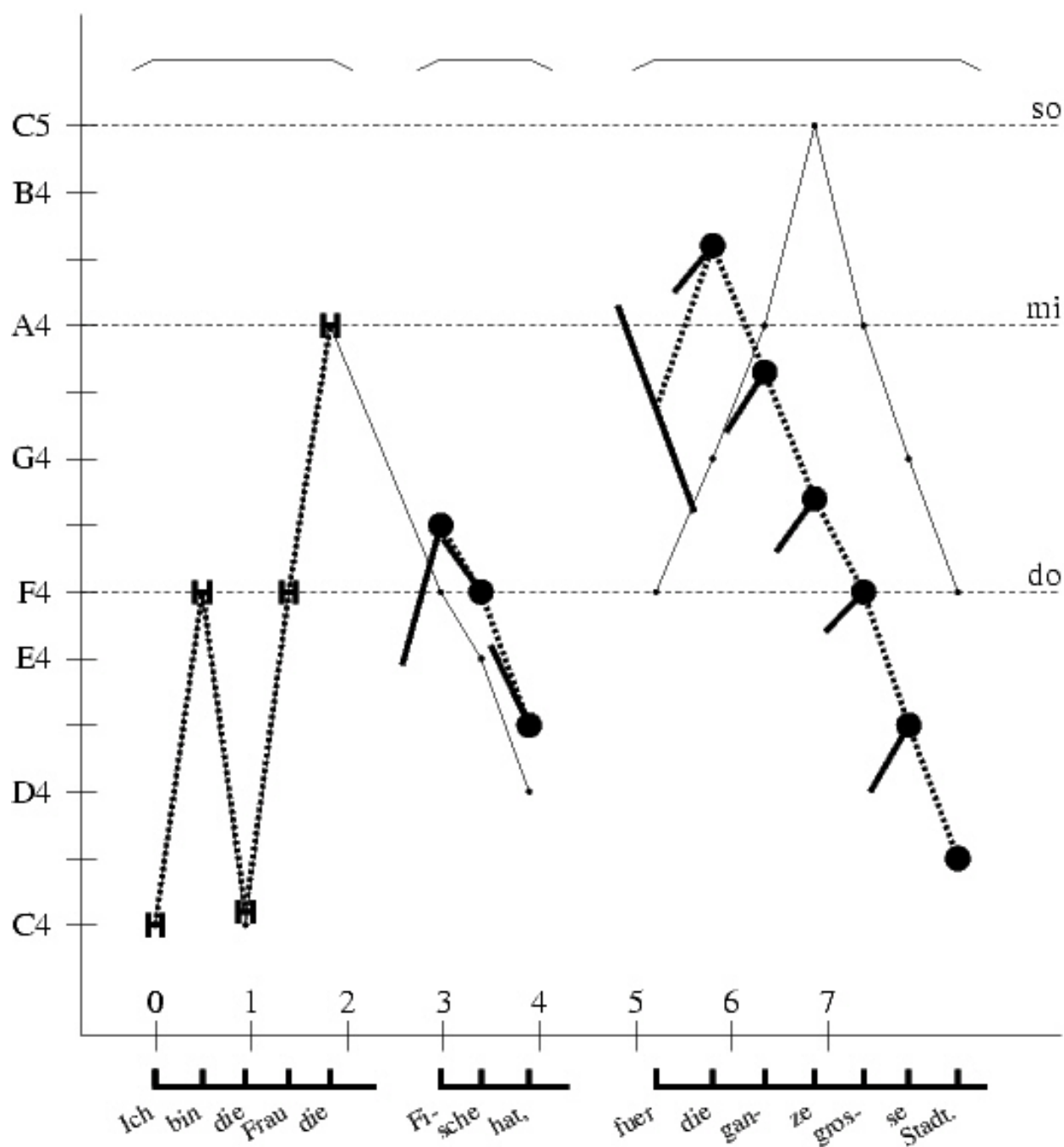


Abb. 2: Nachdem ich die ersten fünf Töne und Silben vorgesungen hatte (vgl. Symbol H), beendete Meta das Lied ähnlich wie die vorherige Version.

Meta, 3/3, event 11, 8.8 secs

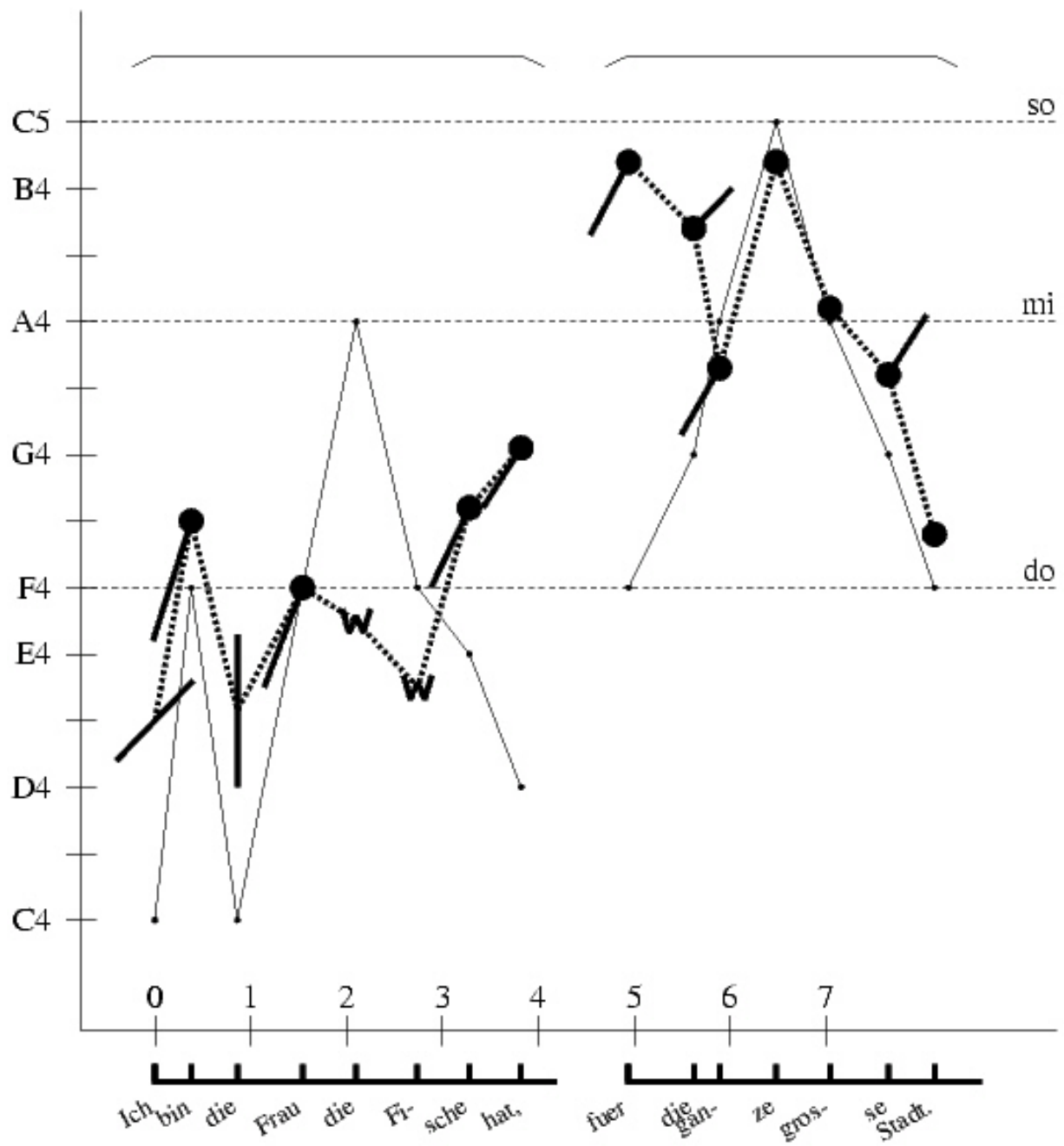


Abb. 3: In der dritten Solo-Version von Lied 3 glich Meta ihre Melodie bereits deutlich der Vorgabe an.

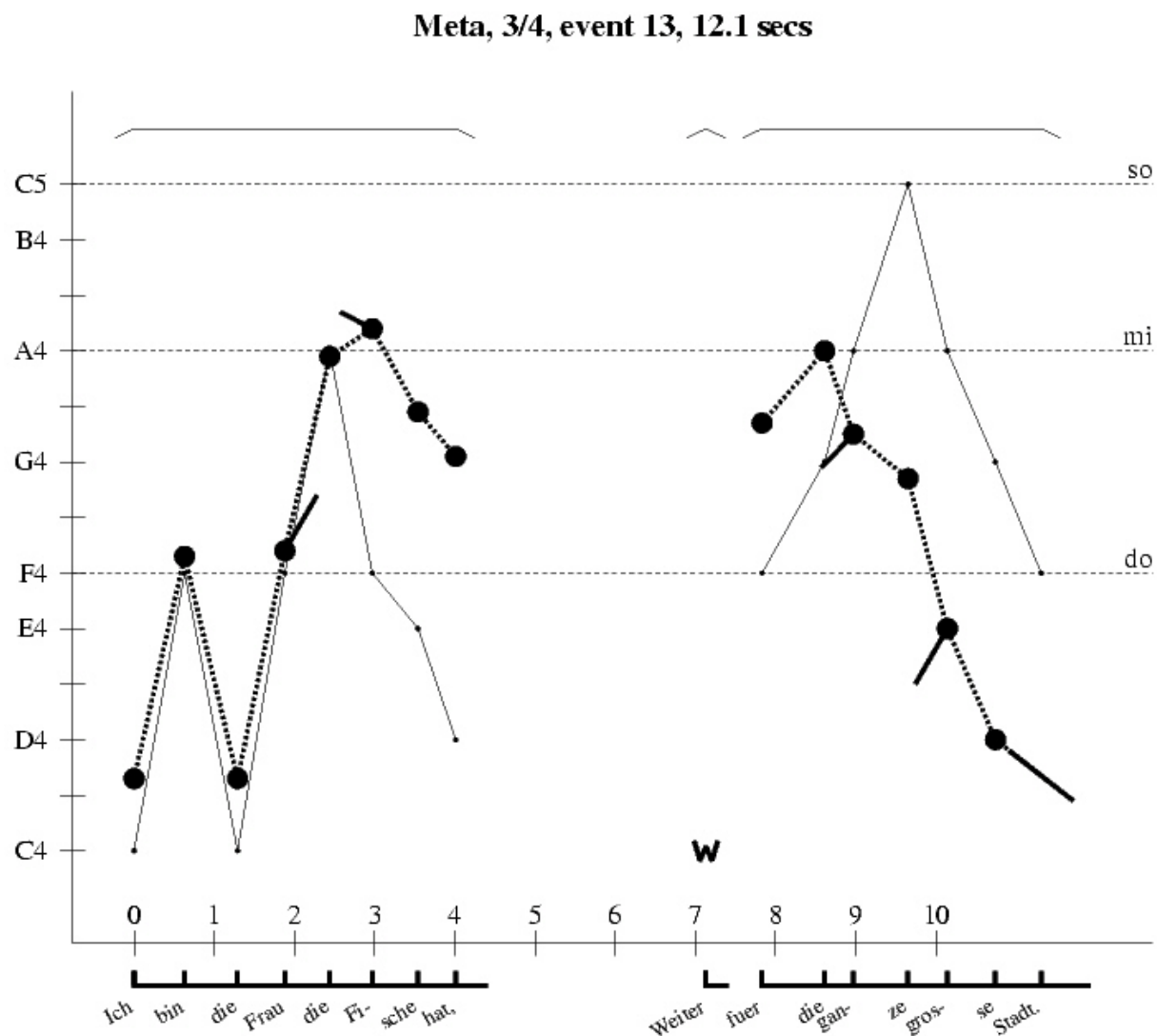


Abb. 4: Meta's vierte Version von Lied 3. Ähnliche sprachliche und melodische Strukturen verwendete sie wenig später in ihren Lied-Erfindungen (vgl. Erläuterungen im Text).

Literatur

- Baroni, M./ Dalmonte, R./ Jacoboni, C. (1995): The concept of hierarchy: A theoretical approach. In: E. Tarasti (ed.). *Musical signification. Essays in the semiotic theory and analysis of music*. Berlin: Mouton de Gruyter, 325-334
- Davidson, L. (1985): Tonal structures of children's early songs. *Music Perception*, 2(3), 361-374
- Davidson, L. (1994): Songsinging by young and old: A developmental approach to music. In: R. Aiello (ed.). *Musical Perceptions*. New York: Oxford University Press, 99-130
- Davies, C. V. (1986): Say it till a song comes. *British Journal of Music Education*, 3(3), 279-293
- Dowling, W. J. (1988): Tonal structure and children's early learning of music. In: J. A. Sloboda (ed.). *Generative processes in music*. Oxford: Clarendon Press, 113-128
- Elias, N. (1991): *Die Gesellschaft der Individuen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Fetz, R. L. (1988): *Struktur und Genese. Jean Piagets Transformation der Philosophie*. Bern: Paul Haupt
- Hargreaves, D. J. (1986): *The developmental psychology of music*. Cambridge: Cambridge University Press
- Hoppe, S./ Schmid-Schönbein, Ch./ Seiler, Th. B. (1977): *Entwicklungssequenzen. Theoretische, empirische und methodische Untersuchungen*. Bern: Huber
- Huizinga, J. (1938/94): *Homo ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt. (Original 1938)
- Jakobson, R. (1969): *Kindersprache, Aphasie und allgemeine Lautgesetze*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp (orig. 1944)
- Kelley, L./ Sutton-Smith, B. (1987): A study of infant musical productivity. In: J. C. Peery/ I. Weiss Peery/ T. W. Draper (eds.). *Music and child development*. New York: Springer, 35-53
- Lecanuet, J.-P. (1996): Prenatal auditory experience. In: I. Deliège/ J. Sloboda (eds.). *Musical beginnings. Origins and development of musical competence*. Oxford University Press, 3-34

- Luhmann, N. (1998): Die Gesellschaft der Gesellschaft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Maturana, H./ Varela F. (1987): Der Baum der Erkenntnis. Bern: Scherz
- Merleau-Ponty, M. (1974): Phänomenologie der Wahrnehmung. Berlin: De Gruyter & Co. (fr. Orig. 1945)
- Moog, H. (1968): Das Musikerleben des vorschulpflichtigen Kindes. Mainz: Schott
- Nattiez, J. J. (1977): Under what conditions can one speak of the universals of music? *The World of Music*, 19, 92-105 (106-116: french)
- Papoušek, M./ Papoušek, H. (1981): Musical elements in the infant's vocalization: Their significance for communication, cognition, and creativity. *Advances in Infancy Research*, 1, 163-224
- Papoušek, M. (1994): Vom ersten Schrei zum ersten Wort. Bern: Huber
- Papoušek, H. (1996): Musicality in infancy research: biological and cultural origins of early musicality. In: I. Deliège/ J. Sloboda (eds.). *Musical beginnings. Origins and development of musical competence*. Oxford: Oxford University Press, 37-55
- Papoušek, M. (1996): Intuitive parenting: a hidden source of musical stimulation in infancy. In: I. Deliège/ J. Sloboda (eds.). *Musical beginnings. Origins and development of musical competence*. Oxford: Oxford University Press, 88-112
- Piaget, J. (1983): Piaget's theory. In: W. Kessen (ed.). *Handbook of Child Psychology*. Vol. I. History, theory, and methods. New York: Wiley, 103-128
- Ryle, G. (1969): Der Begriff des Geistes. Stuttgart: Reclam. (engl. Original, 1949: *The concept of mind*)
- Seashore, C. E. (1938): *Psychology of music*. New York: McGraw-Hill
- Seiler, Th. B. (1991): Entwicklung und Sozialisation: Eine strukturalistische Sichtweise. In: K. Hurrelmann/ D. Ulich (Hg.). *Handbuch der Sozialisationsforschung*. Weinheim: Beltz
- Seiler, Th. B. (1993): Bewußtsein und Begriff: Die Rolle des Bewußtseins und seine Entwicklung in der Begriffskonstruktion. In: W. Edelstein/ S. Hoppe-Graff (Hg.). *Die Konstruktion kognitiver Strukturen*. Bern: Huber, 126-138

- Seiler, Th. B. (1994): Ist Piagets strukturalistische Erklärung des Denkens eine konstruktivistische Theorie? Delfin: Jahrbuch für konstruktivistische Wissenschaftstheorie. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Seiler, Th. B. (2000): Entwicklung als Strukturgenese. In: S. Hoppe-Graff/ A. Rümmele (Hg.). Entwicklung als Strukturgenese. Lengerich: Pabst-Verlag. (im Druck)
- Siegel, J. A./ Siegel, W. (1977): Categorical perception of tonal intervals: Musicians can't tell sharp from flat. *Perception & Psychophysics*, 21 (5), 399-407
- Stadler Elmer, S. (1995): Spiel, Nachahmung und Musik. Über die Entwicklung von musikalischen Fähigkeiten. *Und Kinder*, 52 (14), 33-57
- Stadler Elmer, S. (1996): Die Entwicklung des Singens: Eine kritische Diskussion der Beschreibungs- und Erklärungsansätze. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 28 (3), 189-209
- Stadler Elmer, S. (1997): Die Anfänge des musikalischen Erlebens und Erkennens. In: J. Scheidegger/ H. Eiholzer (Hg.). *Persönlichkeitsentfaltung durch Musikerziehung*. Aarau: Musikedition Nepomuk, 35-49
- Stadler Elmer, S. (1998a): A Piagetian perspective on singing development. *Jahrbuch der Deutschen Gesellschaft für Musikpsychologie*, Bd. 13, Göttingen: Hogrefe, 108-125
- Stadler Elmer, S. (1998b): Children's integration of vocal timing rules. XVth Biennial ISSBD Meetings, Bern, July 1st - 4. Abstract, 285
- Stadler Elmer, S. (2000a): Lieder-Singen mit Kindern: Strukturgenese im sprachmusikalischen Ausdruck. In: S. Hoppe-Graff/ A. Rümmele (Hg.). *Entwicklung als Strukturgenese*. Lengerich: Pabst-Verlag. (im Druck)
- Stadler Elmer, S. (2000b): Kinder singen Lieder: Über den Prozeß der Kultivierung des vokalen Ausdrucks. *Habilitationsschrift*
- Stadler Elmer, S. (2000c): Spiel und Nachahmung – Über die Entwicklung der elementaren musikalischen Aktivitäten. Aarau: HBS *Nepomuk*.
- Stadler Elmer, S. (2000d): Stages in singing development. In: J. Tafuri (eds.). *La ricerca per la didattica musicale*. Quaderni della SIEM, 10, No. 16 – 2/2000, 336-343
- Stadler Elmer, S./ Elmer, F. J. (2000): A new method for analyzing and representing singing. *Psychology of Music*, 28, in press

Welch, G. F. (1986): A developmental view of children's singing. *British Journal of Music Education*, 3(3), 295-303

Werner, H. (1917): Die melodische Erfindung im frühen Kindesalter. Bericht der Kaiserlichen Akademie, Wien, 182, 1-100

Dr. Stefanie Stadler Elmer: Pädagogisches Institut
Universität Zürich
Gloriastr. 18
CH – 8001 Zürich

Korrespondenz-Adresse: Dachsweg 8b
CH – 4410 Liestal
Schweiz
Tel.: xx41/61/923 10.55
e-mail: [stad-
ler@paed.unizh.ch](mailto:stadler@paed.unizh.ch)

Musikunterricht in der DDR – Zusammenhänge zwischen politischen Strukturen und Entwicklungen im musikpädagogischen Bereich

„Bei uns ist der Gesang die erste Stufe der Bildung; alles andere schließt sich daran und wird dadurch vermittelt. [...] Deshalb haben wir denn unter allen Denkbaren die Musik zum Element unserer Erziehung gewählt, denn von ihr laufen gleichgebaute Wege nach allen Seiten.“

(J.W.v. Goethe, 1829, Wilhelm Meisters Lehr- und Wanderjahre; aus einem Gespräch Wilhelm Meisters mit dem Leiter einer Musikerschule)

Dieses Zitat des großen Jubilars des vergangenen Jahres, J. W. v. Goethe, das die Auseinandersetzung des großen Poeten mit der erzieherischen Wirkung von Musik verbal fixiert, umreißt die Eckpunkte einer 1998 abgeschlossenen musikpädagogischen Studie, die da heißen: Musik, Gesang und Erziehung. Der nachfolgende Beitrag beruht auf Untersuchungen und Ergebnissen dieser Arbeit, die unter der Thematik „Musikunterricht in der DDR. Musikpädagogische Studien zu Erziehung und Bildung in den Klassen 1-4“ steht.

Bei dem Versuch der Aufarbeitung eines Stücks DDR-Musikpädagogik wurde der Frage nachgegangen, wie sich die schulische Musikerziehung unter den Bedingungen des totalitären sozialistischen Systems der DDR entwickelte, d.h. welche Zusammenhänge zwischen den politischen Machtstrukturen und dem postulierten Führungsanspruch der SED einerseits und der schulischen Musikerziehung andererseits herzustellen sind und welche musikpädagogischen Entwicklungen diesem gesellschaftspolitischen Mechanismus nicht gefolgt waren bzw. sich konträr verhielten.

Bedingt durch die Fülle des Materials sollen aus Gründen des gezielten Erfassens einzelner Teilbereiche und Strukturen sowie eines besonderen persönlichen Interesses am Bereich Lied/Singen dieser unter den genannten Aspekten näher dargestellt werden. Aus den darzulegenden Fakten werden weitere For-

scheidungsansätze sowie Folgerungen für die gegenwärtige schulische Musikerziehung abgeleitet. Die Studien reihen sich ein in die inzwischen an einigen Universitäten und in einigen Gremien begonnenen Auseinandersetzungen mit der DDR-Musikpädagogik. Dabei ist herauszustellen, daß sich die vorwiegend historisch-hermeneutisch angelegten Untersuchungen schwerpunktmäßig mit Dokumentenanalysen befassen und somit die Studie nicht den real durchgeführten Musikunterricht reflektieren kann. Das erwies sich zum Teil insofern als Problem, da durch das persönliche Involviertsein der Autorin in die Musikpädagogik der DDR sich zunehmend Diskrepanzen zwischen den dokumentarisch erfaßten staatlichen Einflüssen und einer realen Umsetzung im Musikunterricht auftraten.

1 Grundsätzliches zur Bildung und Erziehung in der DDR-Schule als Basis für ein Verständnis der Entwicklung der Schulmusikerziehung

Die Bildungspolitik der DDR, die zunehmend in die Gesamtpolitik kooptiert war, wurde offiziell getragen von ‚der Arbeiterklasse‘¹, jedoch in der Realisierung hinsichtlich der Ziele, Inhalte und Organisationsformen weitgehend durch die SED bestimmt:

„Die Bildungs- und Erziehungskonzeptionen waren von Anfang an organischer Bestandteil der Strategie und Taktik der Partei der Arbeiterklasse.“²

Diese, für eine Diktatur typische Erscheinung der Okkupation der Bildung durch die Machthabenden war gekennzeichnet durch eine Vielzahl und eine Vielfalt an gezielten, sorgfältig geplanten und entsprechend realisierten Aktivitäten wie

- ständige Steuerung von Bildung und Erziehung durch regelmäßige Parteitagebeschlüsse sowie entsprechende Vorgaben auf Tagungen der SED; zumeist fanden nachfolgend auf den verschiedenen Ebenen Beratungen zur Realisierung dieser Beschlüsse statt;
- staatliche Kontrolle über die Lehr- und Lernmaterialien; sie waren genehmigungspflichtig und wurden durch das Ministerium für Volksbildung im staatlichen Schulbuchverlag Volk und Wissen hergestellt, zumeist erstellt

1 Gemeint ist die Arbeiterklasse im marx'schen Verständnis, die in der DDR die Macht ausübt

2 Hümmeler, 1980, Beilage

durch oder zumindestens unter Anleitung von Wissenschaftlern des Deutschen Pädagogischen Zentralinstituts, der späteren Akademie der Pädagogischen Wissenschaften;

- Gründung verschiedener Kommissionen, in denen politische Funktionäre gemeinsam mit (oftmals wenigen) Fachleuten Einfluß auf fachspezifische Inhalte ausüben konnten, so u.a.
 - > zur Schaffung erwünschter neuer Kinder- und Jugendlieder 1954 die Kommissionen „Jugend- und Schulmusik“ und „Musik für Kinder“ zum Zwecke des schnellen Reagieren auf aktuell-politische Ereignisse
 - > 1967 die Kommission „Musikerziehung“ des Verbandes Deutscher Komponisten und Musikwissenschaftler durch ‚autorisierte Vertreter‘ der Ministerien für Volksbildung und Kultur und des Staatssekretariats für Hoch- und Fachschulwesen erweitert. Die Kommission sah es als ihre Aufgabe an
„zur Koordinierung der Vorhaben und Bemühungen der staatlichen Stellen und gesellschaftlichen Einrichtungen auf dem Gebiet der musikalischen Bildung und Erziehung der Kinder und Jugendlichen beizutragen.“³
 - > 1971 die „Kommission für kulturell-ästhetische Bildung und Erziehung der Schuljugend“ im Bereich des Volksbildungsministeriums.

In der DDR-Schule, als der wichtigste Ort von Bildung und Erziehung Jugendlicher und als „ideologische Institution“⁴ bezeichnet, sollte einerseits die Vermittlung von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten und andererseits eine politisch-ideologische Erziehung mit dem Ziel der ‚Herausbildung sozialistischer Persönlichkeiten‘ erfolgen.

Bildung und Erziehung betrachtete man offiziell als ‚Einheit‘, jedoch galt die Erziehung eindeutig als prävalent. Für den Bereich schulischer Musikerziehung ist hierbei die ausgeprägte Differenzierung zwischen dem Erziehungs- und dem Bildungswert des Liedes als ein typisches Beispiel anzusehen. Trotz enger Vernetzung beider und zunehmender künstlerisch-ästhetischer Ansprüche an die für den Unterricht ausgewählten Lieder war ihr erzieherischer Wert oft ausschlaggebend für die Auswahl und den Verbleib im Lehrplan.

3 Michel, 1969, S. 55

4 Hausten, 1970, S. 92; Dieser Begriff ist bereits bei Lenin zu finden.

Die ständigen staatlichen Forderungen nach Verbesserung der Bildungs- und Erziehungsergebnisse bewirkten neben einer ansteigenden Ideologisierung der Bildungsinhalte ebenso ein zunehmend steigendes Bildungsniveau, was sich vor allem durch die Lehrplaninhalte nachvollziehen läßt. Für den Musikunterricht der Unterstufe ist dafür typisch das ansteigende fachliche Niveau im Bereich Musikhören.

Von den verschiedenen Seiten (auch Komponenten) der Bildung und Erziehung waren für die Musikerziehung die bedeutsamsten die politisch-moralische, die ideologische und die ästhetische. Jedoch auch weitere wie die patriotische, die weltanschauliche, die staatsbürgerliche, die politische sowie die sozialistische und die kommunistische wirkten unterschiedlich in den einzelnen Entwicklungsetappen der DDR; sie sind jedoch keineswegs gleichzuordnen. In einer Vielzahl von Artikeln der Fachzeitschrift „Musik in der Schule“, in weiterer Fachliteratur sowie im Wortlaut der Lehrpläne und Unterrichtshilfen insbesondere ab 1967 wurde die Realisierung dieser Seiten der Erziehung im Musikunterricht eingefordert, so im Artikel von Hoffmann/Michel „Beitrag des Musikunterrichts zur ideologischen Bildung und Erziehung und Anforderungen an die Koordinierung mit anderen Fächern“ in einer Fachzeitschrift von 1967⁵ und in nachfolgendem Zitat aus der Fachliteratur:

„Der Musikunterricht verfügt über reiche Potenzen, auch von dieser Seite (gemeint ist die moralische Erziehung in Form der Kollektiverziehung) den Erziehungsauftrag der sozialistischen Schule erfüllen zu helfen.“⁶

Ein weiteres typisches Merkmal sozialistischer Schulpolitik wird aus dem ersten Beispiel deutlich: Die Koordinierung, d.h. die fachübergreifende Planung und Durchführung des Unterrichts diene vor allem einer tieferen ideologischen Durchdringung und Interiorisierung des Unterrichtsstoffes. Für den Musikunterricht ist das am Beispiel der Übernahme der Themen des Deutschunterrichts (bereits an den Themenbereichen der Lieder der Lehrbücher der 50er und 60er Jahre erkennbar) sowie der zunehmenden Bedeutsamkeit des heimatkundlichen und des polytechnischen Prinzips erkennbar. Die Methoden zur Durchsetzung dieser Prinzipien reichten von der Herstellung einfacher Zusammenhänge⁷ bis hin zu kurios anmutenden Sachverhalten wie

5 Hoffmann/Michel, 1967, S. 419-423

6 Hoffmann, 1976

7 Z.B. im Bereich der Liedveränderungen beim Lied „Wer will fleißige Handwerker sehn“, das in einer nachfolgenden Fassung den Bau des Rostocker Hafens beinhaltet

der Aufforderung an den Musiklehrer, selbst am Unterricht in der sozialistischen Produktion teilzunehmen.

Unter dem Aspekt der ‚Einheit von Ästhetischem und Ideologischem‘ verstanden die DDR-Ideologen eine ideologische Erziehung mit Hilfe der ‚ästhetischen Mittel der Musik‘, d.h. eine weitere, verschleierte Form ideologischer Erziehung, die insbesondere im letzten Drittel des Bestehens der DDR in der Schulpolitik realisiert werden sollte. So betrachtete man, basierend auf der der Musik zugeschriebenen ‚Ideologiefunktion‘, die Vermittlung von Ideologie als „Prinzip des Musikunterrichts“.⁸

Die Erschließung ideologischer Potenzen des Unterrichtsstoffes vollzog sich zunächst durch pragmatische Umgangsweisen in Form des ‚Hineindeutens‘ von Ideologie in das Musikwerk und ausführlicher Textanalysen. So erfolgte die Behandlung des in der Studie einer Detailanalyse unterzogenen Liedes „Der kleine Trompeter“, das als Soldatenlied um 1914 entstand und im Parodieverfahren zum ‚Arbeiterlied‘ umgestaltet wurde, indem einige wenige Fakten, teilweise auch verfälschte Angaben zu Ereignissen aus einer Versammlung von Arbeitern im Volkspark Halle 1925 den bisherigen Inhalt ersetzten bzw. ergänzten.⁹

Später versuchte man, die Ideologie ‚im Inneren‘ des Musikwerkes festzumachen:

„Ideologische Komponenten [...] äußern sich in eigenartigen, sinnlich wahrnehmbaren Ganzheiten [...], die einer bestimmten künstlerischen Idee folgen. Sie sind also nicht an kompositorischen Details festzumachen, [...] sondern immer nur an kompositorischen Komplexen. Daher sind sie auch nicht von ‚außen her‘ zu erschließen. Indem wir den Inhalt einer Komposition als Gesamtheit aller inneren Eigenschaften, Elemente und Prozesse des Kunstwerks (Handbuch der Musikästhetik, 1979) auffassen, ist dort, im Innern des Kunstwerks selbst den ideologischen Faktoren nachzuspüren“.¹⁰

Von musikpädagogischen Wissenschaftlern sowie aus anderen Kunstrichtungen gab es erste Formen des Widerspruchs gegen derartige einseitige und

8 Kaden, 1981, S. 105 ff.

9 Siedentop, 1998, S. 527 ff.

10 Kaden, 1981, S. 107

verfälschte Interpretationen, angefangen von vorsichtigen Hinweisen über die Warnung vor sogenannten ‚hermeneutischen Interpretationen‘ bis hin zu eindeutigen Aussagen hinsichtlich des Mißbrauchs der Kunst als illustratives Erziehungsmittel. So wurde z.B. der Begriff der ‚Hermeneutik‘ vor allem wegen der Gefahr ideologischer Ausdeutungen und unwissenschaftlicher Auslegungen oftmals einseitig verwendet; man wendete sich u.a. gegen willkürlich zugeordnete außermusikalische Zusammenhänge.¹¹ Gegen die Kunst als illustratives Material zur Ideologiebildung und den einseitigen Umgang mit ihrer Erkenntnisfunktion opponierten einige Wissenschaftler in verschiedenen künstlerischen Bereichen.¹² Dabei wurde häufig die ideologische Funktion der Kunst nicht in Abrede gestellt, jedoch vor ihrem Mißbrauch als ‚Erziehungsmittel‘ eindeutig gewarnt.¹³

Für die Entwicklung moralischer Einstellungen und Überzeugungen im Bereich der Unterstufe (hier: Klasse 1-4) nutzte man den hohen Grad emotionaler Ansprechbarkeit der Schüler dieses Alters. Dabei spielte die Pionierorganisation mit ihren Geboten sowie dem auf sie ausgerichteten Liedgut eine entscheidende Rolle. In Lehrplänen, Unterrichtshilfen sowie in Lehrbüchern Musik wurden die Pioniergebote auf die Lieder bezogen bzw. die diesbezüglich inhärenten Inhalte entsprechend ausgewertet. Die Pioniergebote waren in bestimmten Stoffeinheiten durch Liedinhalte, direkte Zitate und durch die methodische Umsetzung der Lehrinhalte präsent, so z.B.

- im Lehrplan Musik 1970, Klasse 3, Stoffeinheit 6: Die Jungpioniere sollen sich mit der Pionierorganisation verbunden fühlen;¹⁴
- im Lehrbuch Musik, 1970, Klasse 3: drei Pioniergebote als Text zitiert (Junge Pioniere lieben den Frieden; Junge Pioniere tragen mit Stolz ihr blaues Halstuch; Junge Pioniere halten Freundschaft mit den Kindern der Sowjetunion und aller Länder)¹⁵.

Für den Musikunterricht in den Klassen 1-4 traf die moralische Einflußnahme durch kollektive und emotionsbetonte Formen des Umgangs mit Musikwerken im besonderen zu. Die Identifikation mit einem Teil des ausgewählten neuen Liedgutes, gefördert durch kollektive Gestaltungs- und Erleb-

11 Bimberg, 1979, S. 303-446

12 Koch, 1979, S. 185 ff.

13 Gluch, 1964, S. 145

14 Lehrplan Musik 1970, Klasse 3, S. 45

15 Ebenda, S. 45

nisformen, stellte eine Möglichkeit der Realisierung der geforderten ‚dialektischen Einheit‘ von individueller und gesellschaftlicher Moral dar:

„Wenn in den Gegenstand der Aneignung tief eingedrungen wird, [...] wenn Kunsterlebnisse Gefühle und Assoziationen auslösen, die mit eigenen Einsichten, Vorstellungen und Wünschen in Bezug gesetzt und mit den gesellschaftlichen Anforderungen in Übereinstimmung gebracht werden, wird ein Kunstwerk in hohem Maße persönlichkeitswirksam.“¹⁶

Im ästhetischen Aneignungsprozeß spielten aus genannten Gründen Inhalt und Ideengehalt der für die Lehrpläne ausgewählten Musikwerke eine entscheidende Rolle:

„Den künstlerischen Inhalt können wir als die Gesamtheit aller inneren Eigenschaften, Elemente und Potenzen des Kunstwerkes bestimmen, die aus der ganzheitlichen, in der Einheit von Erkenntnis, Wertung und schöpferischer Gestaltung sich realisierenden künstlerischen Aneignung resultieren“.¹⁷

Unter dem Ideengehalt verstand man eine „parteiliche, ideelle Konzeption“, die „sozialistische Aktivität mobilisieren sollte“.¹⁸ Spielräume und Absichten dieser Begriffsinterpretationen werden in nachfolgendem Zitat deutlich:

„Wir meinen, daß wir mehr tun müssen, den humanistischen Gehalt, den Ideen- und Gefühlsreichtum von Werken [...] der Musik [...] des klassischen Erbes und der Weltkultur *für* unsere Jugend zu erschließen, weil sie auf die Charakter- und Gefühlsbildung junger Menschen einen nachhaltigen Einfluß ausübt.“¹⁹

16 Sallmon, 1977, S. 147

17 Lippold, 1979, S. 56

18 Siegmund-Schultze, 1979, S. 161

19 Honecker, M., 1971, Information

2 Zum Bereich Lied/Singen und den im Musikunterricht der Klasse 1-4 verwendeten Liedarten

Lied und Singen waren für prinzipiell alle vorgenannten Seiten von Bildung und Erziehung durch ihre Verbindung von verbalen und musikalischen Elementen, durch ihre darin begründete emotionale Wirksamkeit sowie durch die Möglichkeit einer aktiven auch kollektiven Gestaltung für die Vermittlung ästhetisch-ideologischer Sachverhalte besonders geeignet.

„Das Liedgut und dessen ästhetische Aneignung spielen eine eminent wichtige Rolle bei der Entwicklung ästhetischer Erkenntnisse und bei der Ausprägung eines ästhetischen Bewußtseins, das dem Anforderungsniveau sozialistischer Persönlichkeiten entspricht.“²⁰

„Die führende Rolle im Musikunterricht kommt dem Liedgut zu, sowohl in erzieherischer als auch in bildender Hinsicht. Das im Singen erreichte gemeinsame Erleben der ideellen Aussage der Lieder trägt zur Erziehung der Schüler bei. Die Gedanken des sozialistischen Aufbaus, des völkerverbindenden Humanismus, Überzeugungen und Ideen im Zusammenhang mit patriotischen Inhalten [...] finden ihre tönend-bildhafte Widerspiegelung im Lied.“²¹

Dem unterrichtlichen Liedgut in Verbindung mit dem Liedgesang kamen vor allem auch in bildungsmäßiger Hinsicht (Entwicklung musikalischer Fähigkeiten und Fertigkeiten einschließlich des Liedgesangs), in psychologischer Hinsicht (Freude am gemeinsamen Musizieren) sowie im Zusammenhang mit dem Erwerb anderer musikalischer Kenntnisse und Fähigkeiten Bedeutung zu. Das ist in den Lehrplänen Musik nach 1960 nachzuvollziehen.

In der Auswahl des Liedgutes sowie im Umgang mit diesem hatten sich Prinzipien entwickelt, die den in den Lehrmaterialien ausgewiesenen Bildungs- und Erziehungszielen zunehmend stärker gerecht wurden. Das betrifft u.a. das bereits ausgeführte heimatkundliche Prinzip sowie das Prinzip systematischer Liedwiederholungen, auch über die Klassenstufen hinweg, das durch die verschiedenen Leitlinien in den Lehrplänen ab 1959 verankert war.

20 Kaden, 1975, S. 204

21 Bimberg, 1968, S. 36

Die gesellschaftspolitisch offensichtlich wichtigen und geförderten Entwicklungen im schulischen sowie auch im außerschulischen Liedbereich für Kinder wurden wissenschaftlich nur ungenügend reflektiert, was in Anbetracht des nachgewiesenen staatlichen Interesses erstaunen muß. So ist u.a. festzustellen, daß für den Gebrauch der Terminologie ‚Kinderlied‘ und ‚Pionierlied‘ eine wissenschaftliche Fundierung fehlt und deshalb die Begriffe sehr undifferenziert Verwendung fanden. In der Studie wurde versucht, die für die Unterstufe relevanten Liedarten, so das Volkslied, das Kinderlied, das Pionierlied und das Arbeiterlied hinsichtlich ihrer Funktion für den Musikunterricht genauer zu bestimmen.

Auffallend ist, daß eine Reihe von Aufgaben des Singens im Kindergarten sowie ein Teil des Liedgutes mit denen bzw. dem des Musikunterrichts der Klassenstufe 1 identisch war, das betraf auch bereits politisch-erzieherische Forderungen, was an nachfolgendem Erziehungsziel erkennbar ist:

„die Entwicklung persönlichkeitsbildender Eigenschaften, auch hinsichtlich politisch-ideologischer und moralischer Ziele.“²²

3 Gesellschaftspolitisch relevante Entwicklungen in ihren Auswirkungen auf die Schulmusikerziehung

In einer kurzen Übersicht, gegliedert nach den in der Studie verwendeten Zeitbereichen, sollen entscheidende Aspekte unter besonderer Berücksichtigung der Entwicklungen im Bereich der Lehr- und Lernmittel dargestellt werden.

3.1 Der Zeitraum von 1949 bis 1958

Die bis Mitte der 60er Jahre staatlicherseits erfolgte geringe Wertschätzung des Unterrichtsfaches Musik, die vor allem im Zusammenhang mit der zunehmenden polytechnischen Prägung des Schulsystems gesehen werden muß, brachte erhebliche Probleme mit sich, so z.B. die spontane, unbegründet gebliebene Umbenennung des Faches in „Gesang“ durch das Volksbildungsministerium. Der damit im Zusammenhang stehende Brief des Leiters der Abteilung Schulmusik im Deutschen Pädagogischen Zentralinstitut, Ferdinand Lorenz, an das Ministerium für Volksbildung macht erhebliche Differenzen zwischen dem Institut und einer großen Anzahl von Lehrern einerseits und dem Volksbildungsministerium andererseits deutlich.

22 Das Bildungswesen in der DDR, 1989, S. 44

Auch durch die Auseinandersetzungen im Zusammenhang mit dem ‚Methodenstreit‘²³ fanden die von ‚der Arbeiterklasse‘ und von der SED vorgegebenen Aufgaben und Ziele sozialistischer Bildung und Erziehung trotz zunehmender staatlicher Einflußnahme in der Schulmusikerziehung nur teilweise Umsetzung. Auf diese Tatsache ist u.a. die Vielzahl der in dieser Zeit oft unmotiviert aufeinander folgenden Lehrpläne und Direktiven zurückzuführen.²⁴ Damit verbunden sind erste Formen einer Ideologisierung der Musikerziehung wie z.B. die stärkere Berücksichtigung ‚gesellschaftspolitischer Anforderungen‘ durch einen zunehmenden Anteil an gesellschaftspolitisch relevantem Liedgut.²⁵

Neben dieser Feststellung, die sich in politisch relevantem Liedgut demonstrierte, muß der Anteil ‚neutraler‘ Unterrichtsstoffe als sehr hoch bezeichnet werden. Deshalb kann von einer primär politisch-ideologisch orientierten Schulmusikerziehung nicht gesprochen werden.

3.2 Der Zeitraum von 1959 bis 1966

Die stärker werdende Abhängigkeit der Bildungspolitik von den Ordern der SED und des Ministeriums für Volksbildung verursachte Verzögerungen bei notwendigen Veränderungen im Bereich schulischer Musikerziehung. So wurde die gesetzliche Grundlage zur Veränderung des längst überholten Lehrplans von 1959 erst durch das „Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem“ von 1965 geschaffen, bis dahin mußte man sich im Bereich der Klassenstufen 1-4 mit neu konzipierten Unterrichtshilfen und, auf der Basis von Versuchslehrplan und Versuchslehrbüchern, mit umfangreich angelegten Unterrichtsversuchen bescheiden.

Zwischen der Realisierung von Musikunterricht und den offiziellen Forderungen an die Bildungspolitik wurden Differenzen sichtbar, die sowohl an bestimmte Vorgänge als auch an das Wirken einzelner Personen gebunden waren. So können beispielsweise im Bereich der Musikmethodik-Fachbücher die unterschiedlichen Auswirkungen staatlichen Einflusses abgelesen werden: Während im „Methodischen Handbuch für die Unterstufe“ u.a. gefordert wurde, daß die Liedauswahl für den Musikunterricht sich nach den Vorschlägen

23 Es handelte sich hierbei um einen bereits in den 20er Jahren begonnenen und nun unter DDR-spezifischen Bedingungen fortgesetzten Streit um die geeignetste (und einzig mögliche) Methode für die Liederarbeitung sowie für die Schulung des musikalischen Gehörs.

24 Siehe Anlage 2

25 Siedentop, 1998, S. 455

der Pionierorganisation richten sollte,²⁶ gab F. Reuter in seinem Buch „Grundlagen der Musikerziehung“, erschienen 1962 beim Verlag Breitkopf & Härtel, als Erziehungsziel nicht die ‚sozialistische Persönlichkeit‘ an, sondern „die Herausbildung eines musikliebenden Publikums“²⁷.

Auf dem Gebiet der musikpädagogischen Forschung wurden im Bereich einer Rezeptionstheorie und der Erbe-Rezeption wesentliche Grundlagen gelegt, die fachspezifisch orientiert waren und in den nachfolgenden Lehr- und Lernmaterialien u.a. in Form von „historisch orientierten Leitlinien“²⁸ Umsetzung fanden.

Mit den bereits erwähnten Unterrichtshilfen von 1963 (Klassenstufen 1/2) und 1966 (Klassenstufen 3/4) sowie den fast zeitgleich gültigen Versuchslehrbüchern entstand ein neuer Typus der Lehr- bzw. Lernmaterialien, der sowohl in Form ideologisch relevanten Liedgutes größere Ansatzpunkte sozialistischer Erziehung bot als auch fachlich und methodisch durch eine größere Vielfalt und eine fachspezifische Systematik die Aneignung von Wissen und musikalischen Fähigkeiten erheblich verbessern konnte.

3.3 *Der Zeitraum von 1967 bis 1979*

Der Einfluß des Staates auf die schulische Bildung und Erziehung war in diesem Zeitbereich quantitativ am größten und am intensivsten. Durch eine gezielte kooperative Zusammenarbeit mit bestimmten Institutionen auf verschiedenen gesellschaftlichen Ebenen konnte auch die Einflußnahme auf die Musikerziehung weiter verstärkt werden. Als Beispiele sollen angeführt werden

- die Tradition der sogenannten „Offenen Briefe“ des Staates als ‚Marschroute‘ für die Lehrer für das folgende Schuljahr,
- die Gründung der Kommission „Musikerziehung“ 1967 durch die Ministerien für Volksbildung und für Kultur, dem Komponistenverband, der FDJ, der Pionierorganisation und Vertretern von Forschung und Praxis, welche entsprechende staatliche Beschlüsse umzusetzen hatte,
- (zum großen Teil vom Staat eingeforderte) Zustimmungsbekundungen wie

„Die Musikerziehung der DDR übernimmt anlässlich des VIII. Parteitags der SED die Verpflichtung, mit ihren Mitteln zur Ent-

26 Unterstufe, Bd. II, 1961, S. 176

27 Reuter, 1962, S. 13

28 Kober, 1970, S. 122

wicklung des sozialistischen Nationalbewußtseins beizutragen und auf diese Weise die Entwicklung unserer Republik zum sozialistischen deutschen Nationalstaat mit zu fördern.“²⁹

Gleichzeitig wurden weitere Schwierigkeiten in diesen Beziehungen deutlich. Sie lagen u.a. in der Umsetzung ästhetisch-ideologischer Positionen und in der Realisierung der postulierten Einheit von Wissenschaftlichkeit und Parteilichkeit. So ordnete man auch das musikalische Märchen „Peter und der Wolf“ als „Werk des sozialistischen Realismus“ ein.³⁰

Dem neuen Lehrplan mangelte es wegen der äußerst konkreten Vorgaben an jeglicher Flexibilität. In den Unterrichtshilfen ging man in den als Empfehlung formulierten Ausführungen bis zur Vorgabe der hervorzubringenden Gefühle, denn es sollte nicht um

„emotionale Faktoren an sich [...] und die Ausprägung und Entwicklung des Emotionalen schlechthin gehen, sondern um solche Emotionen, die dem sozialistischen Menschenbild eigen sind.“³¹

Die trotz dieser offensichtlichen und immer stärker hervortretenden Mängel äußerst strenge Reglementierung hinsichtlich des Umgangs mit dem Lehrplan wird deutlich durch die von staatlicher Seite eingeforderte absolute ‚Lehrplantreue‘.³²

Im Gegensatz dazu steht der dritte Teil des Handbuchs der Musikerziehung von S. Bimberg; er wurde wegen der Ausführung anderer Musikhörbeispiele als der lehrplangerechten und wegen seines ungenügenden politisch-ideologischen Gehalts gerügt und sollte entsprechend ergänzt werden.³³

Musikpädagogische Forschungen waren zwar auf ideologieträchtigen Gebieten angesiedelt, wiesen jedoch trotz zumindestens ausgewiesener Einhaltung marxistisch-leninistischer Grundpositionen vordergründig fachwissenschaftliche Ergebnisse auf, die insbesondere im Bereich des Musikhörens auch heute noch von Interesse sein dürften. Sie konnten jedoch nur in geringem Maße in die Lehr- und Lernmaterialien einfließen, da das Lehrplanwerk von

29 Diezel, 1971, S. 190

30 Siegmund-Schultze, 1979, S. 160

31 Kaden, 1971, S. 474

32 Witzke, 1967, S. 434

33 Bimberg, 1968

1967-1971 (für den Bereich des Musikunterrichts der Unterstufe) bis auf geringfügige Veränderungen bis 1989 gültig war.

Der inzwischen erheblich angestiegene Grad der Ideologisierung der Musikerziehung hatte sich in den Lehr- und Lernmaterialien von 1967-71 weniger quantitativ als vielmehr qualitativ niedergeschlagen. So war durch die Leitlinien der Persönlichkeitsentwicklung und bestimmte methodisch-didaktische Vorgehensweisen die Möglichkeit einer gezielten und intensiven unterrichtlichen Behandlung sogenannter ‚erzieherisch wertvoller Musik‘ – in den Klassen 1-4 handelte es sich hierbei vorwiegend um Liedgut – gegeben.³⁴

Gleichzeitig mit der gestiegenen Anzahl politisch-ideologisch relevanter Lieder hatte sich auch das ‚neutrale‘ Liedgut vergrößert. Die neu hinzugekommenen Werke für das Musikhören in der Unterstufe sind als weitgehend ‚politisch neutral‘ zu bezeichnen.

Insgesamt bedeutete das, daß die Lehr- und Lernmaterialien Musik zwar den höchsten Grad an Ideologisierung aufwiesen, jedoch ebenso eine gestiegene Qualität und Quantität der Aneignung fachlichen Wissens und fachspezifischer Fähigkeiten konstatiert werden muß. Diese Tatsache ist auch in den weiteren untersuchten musikmethodischen Materialien nachvollziehbar, wobei die Veröffentlichungen der primär staatlich gesteuerten Einrichtungen stärker politisch ausgerichtet waren. Insbesondere im Bereich der erlebnisbetonten Erschließung von Kunstwerken mehrten sich zu dieser Zeit die Stimmen gegen einen Mißbrauch der Musik als ‚illustratives Material‘ für die staatlichen Erziehungsziele:

„Im Prozeß der Weltanschauungs- und Ideologiebildung ‚liefert‘ die Kunst nicht zuerst und hauptsächlich illustratives Material, um [...] historisch-politische Kenntnisse oder ethische Normen anschaulich zu machen, um historische Vorgänge zu verdeutlichen.“³⁵

3.4 *Der Zeitraum von 1980 bis 1989/1990*

Dieser Zeitbereich war geprägt von einer erhöhten Wertschätzung von Kunst und Kultur durch den Staat im Zusammenhang mit der verstärkten Nutzung dieser als Einflußkorridor insbesondere für den Transport von Ideologie. So

34 Siehe Anlage 1

35 Koch, 1979, S. 188

wurde „die Ausprägung tiefer Beziehungen zur Literatur und Kunst“ zur besseren „Formung des Weltbildes der Schüler“ mit Hilfe eines „parteilichen und lebensverbundenen“ Unterrichts gefordert.³⁶ Dabei legte man verstärkt Wert auf die emotionale Seite: „Herz *und* Verstand“ sollten berührt werden.

Im bildungspolitischen Bereich gab es außer neuen Positionen zur Wertethematik keine relevanten inhaltlich neuen Forderungen. Veränderungen in der Auslegung des Begriffs ‚Vaterland‘ hatten jedoch Auswirkungen auf Liedtexte.³⁷ Aber selbst der genannte Aspekt konnte wegen der weiter bestehenden Gültigkeit der alten Lehr- und Lernmaterialien nur in geringem Maße im schulischen Musikunterricht Umsetzung finden. Der auffallend lange Zeitraum der Gültigkeit der Lehr- und Lernmaterialien für die Klassenstufen 1-4 bedeutete einen erheblichen Widerspruch zu einigen Grundpositionen bisheriger sozialistischer Bildungspolitik.³⁸ Diese Stagnation, verbunden mit dem Festhalten an alten ‚bewährten‘ Strukturen und Inhalten, behinderte längst fällige stoffliche und fachmethodische Erneuerungen, die durch die musikpädagogische Forschung, durch Veränderungen in der allgemeinen Pädagogik und durch die Entwicklungen im Bereich des Kinderliedes erforderlich gewesen wären.

Die Veränderungen im Lehrplan von 1989, der noch vor den ersten Anzeichen der politischen ‚Wende‘ in der DDR konzipiert wurde, lagen, bei Beibehaltung grundlegender fachlicher Strukturen, im Bereich einer größeren stofflichen Vielfalt, einer bestimmten Eigenverantwortlichkeit des Lehrers im abgesteckten Rahmen, einer möglichen Auswahl von Musikwerken und einem in verschiedener Hinsicht zurückgenommenen politisch-ideologischen Einfluß. Diese Tendenzen wurden in den nachfolgenden Lehrbüchern der Klassen 1-4 und vor allem im Lehrerbuch, welches bereits durch Anzeichen bzw. durch Positionen der ‚Wende‘ gekennzeichnet war, noch wesentlich deutlicher erkennbar.

4 Zu Entwicklungen im Liedgut der Klassen 1-4

Das aus alten und neuen Kinderliedern, Volks-, Pionier- und Arbeiterliedern bestehende Liedgut der Klassen 1-4 verschob sich im Laufe des Bestehens der

36 Stellungnahme, 1981, S. 234

37 Das Volkslied „Kein schöner Land“ wurde unter Mißachtung historischer Tradition und eigener ästhetischer Positionen mit zwei neuen „Vaterlandsstrophen“ ergänzt.

38 Siehe Anlage 2

DDR anteilig von zunächst einem hohen Prozentsatz tradierten Liedgutes hin zu einem ständig steigenden Anteil neuen, zeitgenössischen Liedgutes.³⁹ Das ist als normaler Entwicklungsprozeß zu werten.

Als besondere Entwicklungen und als generelle Merkmale des schulischen Liedgutes der Klassen 1-4 sollen nachfolgend angeführt werden:

- Die Entstehung neuen Liedgutes war in hohem Maße an gesellschaftliche und politische Entwicklungen gebunden („Widerspiegelungseffekt“). Dabei hatte die Pionierorganisation als „Erfüllungsgehilfe“ des Staates eine entscheidende Funktion, so daß eine Vielzahl an politischen Liedern für Kinder, die im Zusammenhang zu dieser Organisation standen (so die „Pionierlieder im engeren Sinn“), entstand und in die schulischen Materialien Eingang fand. Es kann unterschieden werden zwischen neuem, unpolitischem Liedgut und neuem, „ambitiösem“ Liedgut, welches wiederum untergliedert werden kann in Lieder gesellschaftsbezogenen Inhalts und in die „Pionierlieder im engeren Sinn“. Der Kulminationspunkt des „tendenziösen“ Liedgutes lag bei den Lehrplänen von 1967/68-1971 – und damit auch bei den kaum veränderten Plänen von 1980 – sowie bei den Unterrichtshilfen von 1982/83.
- Die Themenbereiche der Lieder waren breit gefächert und beinhalteten zahlreiche Lebensbereiche der Kinder, die von staatlicher Seite als gewünschte Anknüpfungspunkte gesehen wurden und der sozialistischen Erziehung dienen konnten. Gleichzeitig nahmen „neutrale“ Themen wie „Spiel“ und „Jahreszeiten“ eine nicht unbedeutende Stellung ein.
- Der gesellschaftlichen Entwicklung entsprechend waren die einzelnen Themenbereiche unterschiedlich stark im Liedgut vertreten; so entstanden in den 50er Jahren verstärkt Lieder zum „Aufbau“. Mit der gestiegenen Bedeutung der Pionierorganisation fanden ab den 60er Jahren vermehrt Pionierlieder Eingang in das Liedgut.

Das gesellschaftlich relevante Liedgut der 50er Jahre bis in die 70er Jahre wies neben musikalisch und textlich-inhaltlich wirkungsvollen Liedern nicht selten Formen plakativer und vordergründiger Agitation auf, da Schöpfer und Auftraggeber in erster Linie mit diesen Liedern erzieherische Aufgaben erfüllen wollten bzw. zu erfüllen hatten. Dazu zwei Beispiele: Das lyrische und in seiner musikalischen Schlichtheit und poetischen Sprache außerordentlich wirkungsvolle Heimatlied „Unsre Heimat, das sind

39 Siehe Anlage 1

nicht nur die Städte und Dörfer“ von H. Keller/H. Naumilkat und als Gegenbeispiel das von Verhaltensforderungen an die Pioniere strotzende und kämpferisch-marschartige Lied „Fröhlich sein und singen, stolz das blaue Halstuch tragen“ vom selben Komponisten. Durch Entwicklungen in verschiedenen Bereichen wie Singebewegung, Lyrik und durch Veränderungen der Schöpfer-Adressat-Beziehung traten später gesellschaftspolitisch vordergründige Inhalte zugunsten einer stärkeren Kind-Bezogenheit zunehmend zurück.

- Das schulische Liedgut besaß überwiegend heiter-optimistischen und aktivierenden Charakter, da es bei den Schülern bestimmte Verhaltensweisen auslösen sollte. Ein typisches Lied dafür ist das bereits genannte Pionierlied „Fröhlich sein und singen“, in dem das oftmals angestrebte Dreigestirn von „singen – fröhlich sein – ein guter Pionier sein“ auch mittels einer schwungvollen Vertonung explizit realisiert wurde.⁴⁰
- Im gesamten Zeitraum spielten Liedveränderungen eine Rolle, die zum großen Teil aus Gründen der Anpassung an die veränderten gesellschaftlichen Verhältnisse zu werten sind, wobei konkrete politische Hintergründe zumeist entscheidend waren. Beispielsweise wurde im traditionellen Kinderlied „Wer will fleißige Handwerker sehn“ ein Austausch/Ersatz von Wörtern wie *Handwerker* durch *Arbeiter* vorgenommen; in anderen Liedern ersetzte man *Bauernhof* durch *LPG* oder *Christkind* durch *Weihnacht*. Weitere Beispiele sind die Weglassung/der Ersatz von Strophen, die nicht in das atheistische Weltbild passen⁴¹ oder die politisch schon wieder überholt waren.⁴² Eine besondere Stellung nahmen durch Rückveränderungen die in der Wende-Zeit veränderten Lieder ein.⁴³
- Der Anteil ausländischen Liedgutes in den angegebenen Lehr- und Lernmaterialien war sehr gering, vor allem in Anbetracht einer Reihe inzwischen längst zum deutschen Liedgut zuzurechnenden Lieder wie „Jetzt fahrn wir über’n See“. Diese Tatsache widersprach dem in der DDR stets

40 Siehe Anlage 4

41 Wie beim Lied „Der Mond ist aufgegangen“, welches auf zwei Strophen reduziert wurde

42 Wie beim neuen Kinderlied „Frau Krause trägt die Post heut aus“, von dem die Strophe, in der von einem Brief aus China die Rede ist, aufgrund der veränderten politischen Beziehungen weggelassen wurde; oder bei dem neuen Kinderlied „Wenn Mutti früh zur Arbeit geht“, wo die neue Version statt „dann bleibe ich zu Haus“ in Anbetracht der angestrebten Horterziehung für alle Schüler heißt „dann bleibe ich im Hort“

43 So erhielt das Lied „Kein schöner Land“ seine alten Strophen zurück, jedoch sollte eine neue „Vaterland-DDR-Strophe“ beibehalten werden, was weder künstlerisch-ästhetisch noch inhaltlich einen Sinn ergab.

postulierten Prinzip einer internationalistischen Erziehung der Schüler. Innerhalb des Liedgutes überwogen die Lieder sozialistischer Länder, vor allem die der Sowjetunion.

- Bei der unterrichtlichen Behandlung politisch-ideologisch relevanten Liedgutes hatten zu einer intensiven und emotional betonten Erschließung und Gestaltung vielfältige methodisch-didaktische Möglichkeiten genutzt zu werden, um eine hohe ideologische Wirksamkeit zu erzielen. Dabei vernachlässigte man z.B. in den Angeboten der Unterrichtshilfen zugunsten dieser Wirksamkeit sonst gültige Prinzipien wie die ‚Wahrheitstreue‘ als wesentliches Merkmal des ‚Sozialistischen Realismus‘ und die ‚Wissenschaftlichkeit‘. Ein sehr treffendes Beispiel ist dafür das bereits aufgeführte Lied „Der kleine Trompeter“.

5 Forschungsansätze sowie Schlußfolgerungen für die gegenwärtige Musikerziehung

Die auf der basisbildenden Studie entstandenen Darlegungen ordnen sich ein in die Auseinandersetzungen mit der DDR-Pädagogik, mit schulischer Musikerziehung in totalitär regierten gesellschaftlichen Systemen sowie in die schon lange währende Diskussion um den erzieherischen Auftrag von Unterricht, respektive von schulischer Musikerziehung. Es werden Fragen zu einer gesellschaftlich determinierten Erziehung und Bildung im Musikunterricht unter historisch-hermeneutischer, historisch-komparativer Sichtweise und unter dem Aspekt der Verhinderung bestimmter Entwicklungen wieder aktuell.

In diesem Zusammenhang ist es m.E. notwendig, den Begriff der ‚musischen Bildung und Erziehung‘ – in der DDR mehrfach uneinheitlich verwendet und theoretisch kaum reflektiert – unter historischer und gegenwärtiger Sichtweise aufzuarbeiten. Die vielfältigen Ansatzpunkte und Wirkungsfaktoren sozialistischer Erziehung ausklammernd, ist weiterhin zu hinterfragen, inwieweit fachspezifische Methoden, d.h., der Vermittlung musikalischer Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten wie z.B. die Formen der Liederarbeitung, die Arbeit am qualitätsvollen mehrstimmigen Singen sowie auch Fragen systematisch aufgebauter Werkkenntnis, die u.a. in den fachspezifischen Leitlinien in den Lehrplänen verankert waren, für die heutige Schulmusikerziehung von Bedeutung sein können.

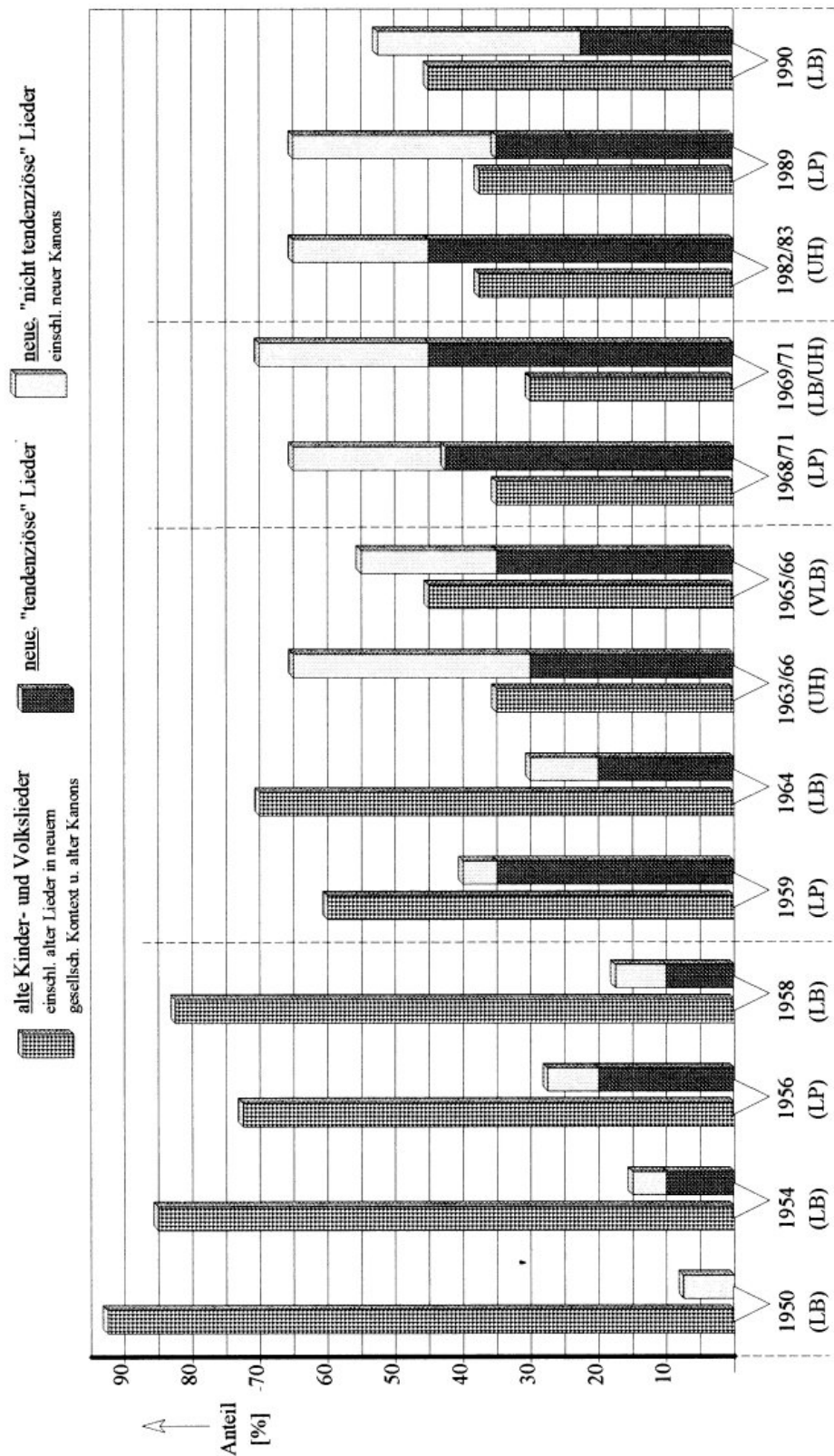
Ein anderer Fragenkomplex ergibt sich aus bestimmten, bereits angedeuteten fachlichen Aspekten des Musikunterrichts:

- Inwieweit sollte innerhalb des Musikunterrichts bei Abrücken vom Primat des Singens Wert auf eine bestimmte Qualität des Einzel- und des Klassengesangs gelegt werden?
- Welche Anforderungen an das Lied sollten bei der Liedauswahl sowie der Auswahl entsprechender Tonbeispiele durch den Musiklehrer Beachtung finden?
- In welchem Maße sind Fragen der Liedterminologie im Zusammenhang mit historischen Sichtweisen heute forschungsmäßig für unterrichtliche Zwecke noch aufzuarbeiten?
- Auf welcher Basis verläuft heute für den Musikunterricht in der Primarstufe der Rezeptionsprozeß musikalischen Erbes; was kann dabei insbesondere hinsichtlich fachspezifischer Leitlinien von aktuellem Interesse sein?
- Ist das Verhältnis von stofflichen Vorgaben und Spielräumen künstlerisch-praktischer Tätigkeit im Musikunterricht heute so gestaltet, daß einerseits für bedeutsam erachtetes Wissen vermittelt wird und andererseits Phantasie, Schöpfung, Kreativität und Selbständigkeit (hier wurden bewußt DDR-Vokabular von Forderungen verwendet) wachsen können?

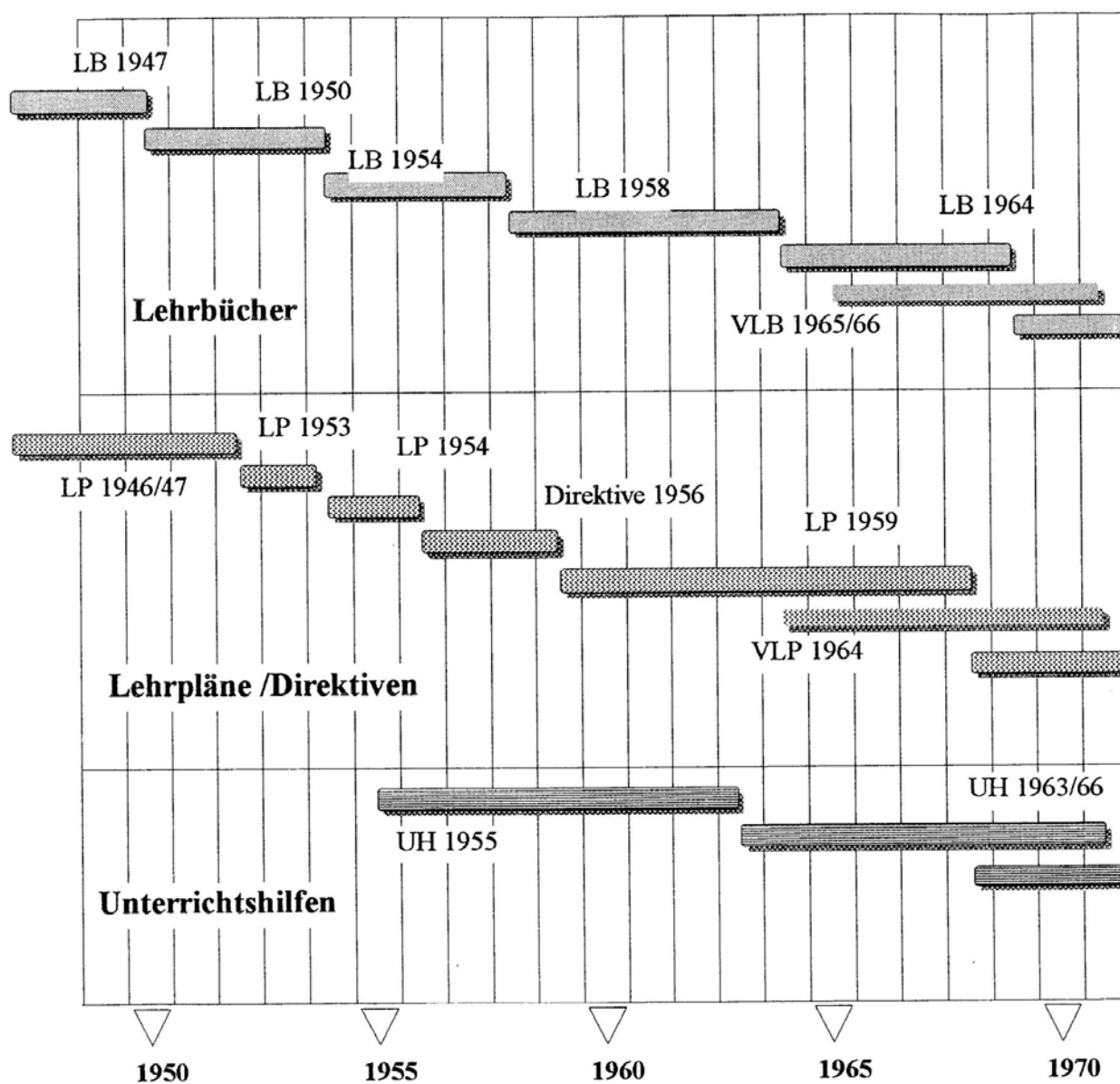
Ein Forschungsdesiderat geht hervor aus der Spezialisierung der Studie; die Fortsetzung entsprechender Untersuchungen in Richtung der Musikerziehung der Klassen 5-12 und in Richtung der Aufarbeitung des Bereiches Musikhören bis 1989, der hier nur am Rande erfaßt werden konnte. Zur Gestaltung eines Gesamtbildes schulischer Musikerziehung der DDR ist es m.E. erforderlich, die Aufarbeitung der Dokumente mit Untersuchungen zur durch die Schüler und die Lehrer erlebten und gestalteten Realität des Musikunterrichts zu ergänzen. Weitere Forschungsdefizite liegen im Bereich der Musiklehre- und weiterbildung.

Das in der DDR entstandene Liedgut für Kinder mit seiner großen Vielfalt ist es m.E. unbedingt wert, aufgearbeitet zu werden. Hier können neben historischem Interesse auch aktuelle Bedürfnisse eine Rolle spielen, denn nicht nur „neue Zeiten bringen auch neue Lieder“ (Alexander Bloch: Der Zusammenbruch des Humanismus, 1987).

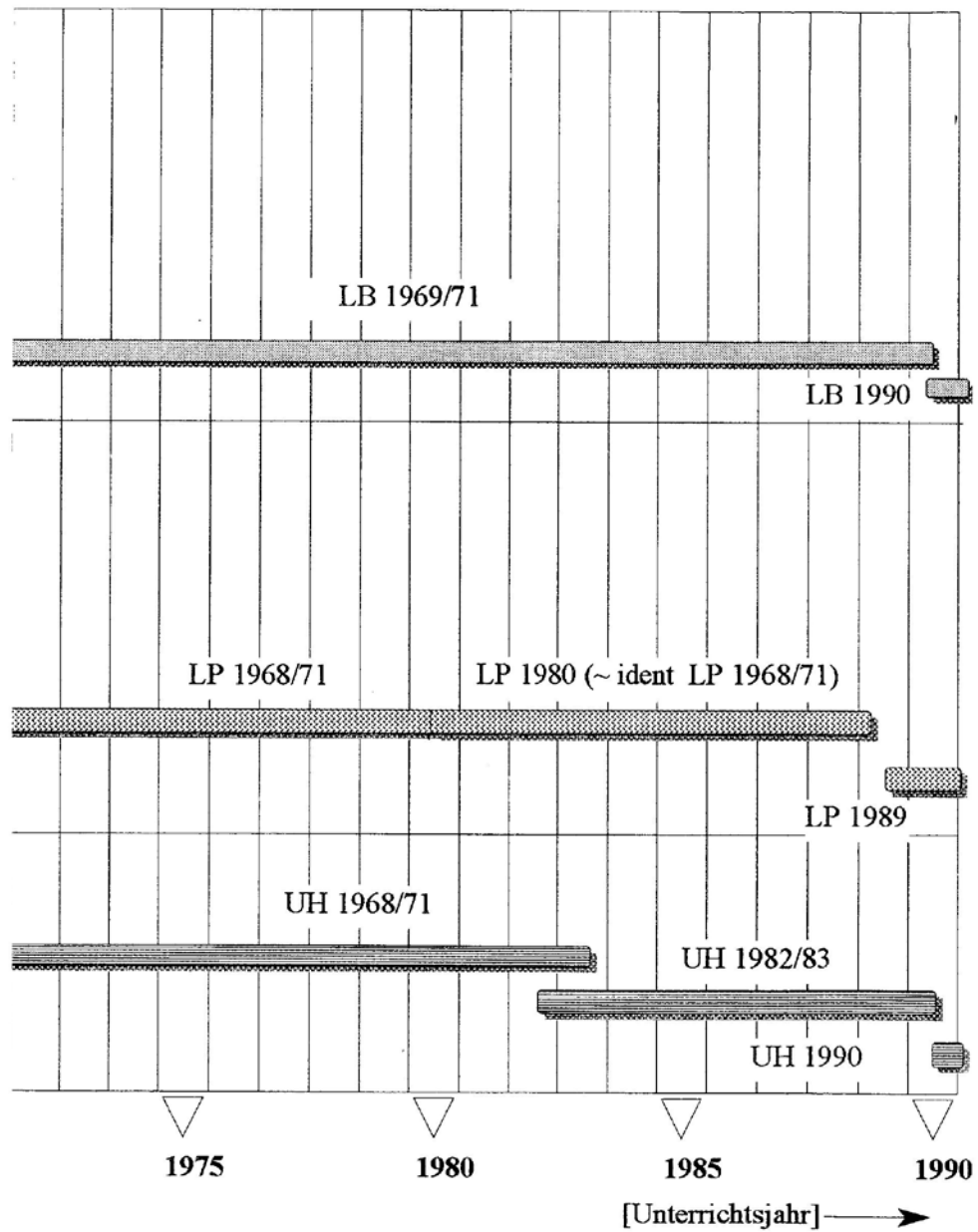
Anlage 1: Anteile alter und neuer Lieder in Lehrplänen, Lehrbüchern und Unterrichtshilfen Musik Klasse 1-4 (Anteile gerundet dargestellt)



Anlage 2: Übersicht zu den wichtigsten Lehr- und Lernmitteln Musik -



Geltungsdauer



Anlage 3: Vergleichende Betrachtungen der Lehrpläne ...

anhand der Stoffeinheiten 1 und 2 (= Lehrstoff für die Monate ...

Vorgegebene Lehrplanforderungen zur Stoffeinheit 1 der ...

(LP=Lehrplan; UH=Unterrichtshilfe; ...

<i>Klasse 1</i>	<i>Klasse 2</i>
<p>Singen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Singen bekannter Lieder aus der Vorschulzeit • Erlernen eines neuen Liedes zum Schulanfang Zur Auswahl werden empfohlen (in Verbindung mit dem Deutsch-Unterricht): „<i>Wir freuen uns auf das Lernen...</i>“ „<i>Juchhe, ich bin ein Schulkind ...</i>“ <p>➤ 3 Stunden ◀ (LP S. 194)</p>	<p>Singen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • „<i>Über allen strahlt die Sonne ...</i>“ (W) • „<i>Warum fahren heut’ im Hafen...</i>“ (Das Freundschaftsschiff) (E) <p>Musikhören:</p> <p>Bitte der Kinder (P. Dessau) (E)</p> <p>Musiklehre:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Melodiebewegung aufwärts - abwärts - gleich hoch (W) • Tonschritt - Tonsprung - Tonwiederholung • Tonbeziehung RO - MI <p>➤ 2 Stunden ◀ (LP S. 9)</p>

... und Unterrichtshilfen Musik, Klasse 1 bis 4 (1968 - 1971)

... September/Oktober entsprechend der angegebenen Stundenzahl)

... jeweiligen Klassenstufe

E=Erarbeitung; W=Wiederholung)

<i>Klasse 3</i>	<i>Klasse 4</i>
<p>Singen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • „Guten Tag, neuer Morgen ...“ (E) • „Warum fahren heut’ im Hafen ...“ (W) • Pionierlied nach Auswahl durch den Lehrer (W) • Zusätzlich wird empfohlen: „Wenn wir beim Spaziergehen...“ (E) <p>Musikhören:</p> <ul style="list-style-type: none"> • „Unsere Heimat, das sind nicht nur die Städte und Dörfer ...“ (H. Naumilkat) (E) • <i>Bitte der Kinder</i> (P. Dessau) (W) <p>Musiklehre (in Verbindung mit dem Singen und Musikhören):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Überprüfung und Übung in der Anwendung in vorhergehenden Klassen erworbener Kenntnisse und Fähigkeiten • Übung im Schreiben der Viertel-, Achtel- und Halbenoten <p>➤ 4 Stunden ◀ (LP S. 15/16)</p>	<p>Singen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • „Die Heimat hat sich schön gemacht ...“ (Lied der jungen Naturforscher) (E) • „Guten Tag, du neuer Morgen ...“ (W) <p>Musikhören:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gesang vom Lernen (H. Eisler) (E) • Weckruf der Pioniere (K. Schwaen) (E) <p>Musiklehre (in Verbindung mit dem Singen und Musikhören):</p> <p>Erkennen der Teile A - B - C und A - B (W)</p> <p>➤ 3 Stunden ◀ (LP S. 13)</p>

Anlage 4

Auf zum Sozialismus

Worte: Ilse und Hans Naumilkat
Melodie: Hans Naumilkat

1. Fröhlichsein und sin - gen, stolz das ro - te Halstuch tra - gen,
andern Freude brin - gen, ja, das lie - ben wir.
Hal-lo, hört ihr die Fan-fa-ren, hört ihr uns-re Lie - der? Das sind wir!
Fröhlichsein und sin - gen, ja, das lie - ben wir!

2. Unser Flammenzeichen
führt voran auf steilen Wegen.
Thälmann wolln wir gleichen,
das geloben wir!
Hallo, hebt die Fahnen höher,
denn die helle Zukunft,
das sind wir!
Thälmann wolln wir gleichen,
das geloben wir!

3. Auf dem Wege weiter,
den uns die Partei gewiesen!
Vorwärts, junge Streiter,
vorwärts, Pionier!
Hallo, auf zu guten Taten,
denn den Sozialismus
bauen wir!
Vorwärts, junge Streiter,
vorwärts, Pionier!

VEB Friedrich Hofmeister Musikverlag Leipzig.



25

Literatur

- Ahrbeck, Rosemarie (1979): Die allseitig entwickelte Persönlichkeit. Berlin: Volk und Wissen
- Aufgabenstellung zur weiteren Entwicklung der staatsbürgerlichen Erziehung der Schuljugend. In: Verfügungen und Mitteilungen, 10/1966, 1 ff.
- Beratung von Lehrern in der Redaktion der Zeitschrift „Musik in der Schule“: „Jede Anregung von Erfahrung aufgreifen“. In: Musik in der Schule. 6/1986, 173-175
- Bimberg, Siegfried (1968): Methodisch-didaktische Grundlagen der Musikerziehung. Handbuch der Musikerziehung, Bd. III. Leipzig: Breitkopf & Härtel
- Bimberg, Siegfried (1968): Entwurf einer Rezeptionslehre für die Musik. In: Hallesche Beiträge zur Musikwissenschaft. Musikwissenschaftliche Beiträge der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg 1968/8 (61)
- Bimberg, Siegfried (Hg.) (1987): Musikerziehung im Kindergarten. Autorenkollektiv. Berlin: Verlag Volk und Wissen
- Brezinka, Wolfgang (1971): Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft – eine Einführung in die Metatheorie der Erziehung. Weinheim: Beltz
- Busch, Werner (1964): Unser Ziel – die sozialistische Persönlichkeit. In: Musik in der Schule. 12/1964, 489-496
- Darlatt, Wolfgang (1986): Das Kinder- und Pionierlied der Gegenwart – Überlegungen und Analysen. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Diplomarbeit
- Das Bildungswesen in der DDR. Informationen über Ziele, Inhalte und Ergebnisse. 3. Aufl. Berlin: Volk und Wissen, 1989
- Diezel, Günther (1971): Sozialistisches Menschenbild und Musikerziehung. In: Musik in der Schule. 5/1971, 185-190
- Dittrich, Kurt/Hoffmann, Karl (1963): Singen, Musikhören und systematisches Lernen. Eine Unterrichtshilfe für den Musikunterricht in Klasse 1/2. Berlin: Volk und Wissen
- Dittrich, Kurt/Hoffmann, Karl (1966): Singen, Musikhören und systematisches Lernen. Eine Unterrichtshilfe für den Musikunterricht in Klasse 3 und 4. Berlin: Volk und Wissen

- Dittrich, Kurt/Hoffmann, Karl (1968): Unterrichtshilfen Musik, Klasse 1, zum Lehrplan 1968. Berlin: Volk und Wissen
- Dittrich, Kurt/Hoffmann, Karl (1969): Unterrichtshilfen Musik, Klasse 2, zum Lehrplan 1969. Berlin: Volk und Wissen
- Dittrich, Kurt/Hoffmann, Karl (1970): Unterrichtshilfen Musik, Klasse 3, zum Lehrplan 1970. Berlin: Volk und Wissen
- Dittrich, Kurt/Hoffmann, Karl (1971): Unterrichtshilfen Musik, Klasse 4, zum Lehrplan 1971. Berlin: Volk und Wissen
- Dokumente zur Geschichte des Schulwesens in der DDR (Monumenta Paedagogica). Akademie der Pädagogischen Wissenschaften. 1970-1975. Berlin: Volk und Wissen
- Drefenstedt, Edgar (1966): Leitlinien zur ideologischen Gestaltung in der Unterstufe. In: Pädagogik. 9/1966, 780-784
- Eichler, Wolfgang (1996): Objekttheoretische Themen der allgemeinen Pädagogik in der DDR 1967-1990. In: Dietrich Hoffmann/Karl Neumann (Hg.). Erziehung und Erziehungswissenschaft in der BRD und der DDR. Bd. II: Divergenzen und Konvergenzen. 1965-1989. Weinheim: Deutscher Studienverlag, 81-101
- Feurich, Hans-Jürgen/Stiehler, Gerd (1996): Musikpädagogik in den neuen Bundesländern. Aufarbeitung und Neubeginn. Symposium an der Technischen Universität Chemnitz-Zwickau. Essen: Die Blaue Eule
- Freitag, Siegfried (1992): Zur Entwicklung des Singens im Musikunterricht in den östlichen Bundesländern. 19. Bundesschulmusikwoche Augsburg 1992, Kongreßbericht. Mainz: Schott, 138-143
- Frisch, Manfred (1959): Das Lied in der sozialistischen Erziehung. In: Musik in der Schule. 5/1959, 193-197
- Fröde, Bernd (1996): Das Alte ist vergangen ... Einiges zur Aufarbeitung der Schulmusikerziehung in der DDR. In: Musik und Bildung. 5/1996, 60-63
- Gluch, Gerhard (1964): Zu Fragen der staatsbürgerlichen Erziehung der Schüler. In: Musik in der Schule. 9/1964, 353-356
- Hagemann, Werner (1976): Der Unterricht in den unteren Klassen. Ziele, Inhalte und Methoden. Bd. I. und II. Berlin: Volk und Wissen
- Hartung, Hugo (1960): Musiklesen im Gesangsunterricht der Unterstufe. Ein Beitrag zur Musikdiskussion. Berlin: Volk und Wissen

- Hausten, Hans-Joachim (1970): Probleme und Ergebnisse der Herausbildung ideologischer Überzeugungen durch den Unterricht. In: Pädagogische Forschung, 2/3/1970, 92-95
- Helms, Siegmund/Hopf, Helmuth/Valentin, Erich (Hg.) (1985): Handbuch der Schulmusik. Kassel: Bosse
- Hoffmann, Karl/Michel, Paul (1967): Beitrag des Musikunterrichts zur ideologischen Bildung und Erziehung und Anforderungen an die Koordinierung mit anderen Fächern. In: Musik in der Schule. 10/1967, 419-423
- Hoffmann, Karl (1973): Untersuchungen zum Musikunterricht der unteren Klassen. In: Musik in der Schule. 9/1973, 342-346
- Hoffmann, Karl/Michel, Paul (1967): Beitrag des Musikunterrichts zur ideologischen Bildung und Erziehung und Anforderungen an die Koordinierung mit anderen Fächern. In: Musik in der Schule. 10/1967, 419-423
- Hoffmann, Karl (Kollektivleiter) (1976): Methodik Musikunterricht. Autorenkollektiv. Berlin: Volk und Wissen
- Honecker, Margot (1965): Der Volkswirtschaftsplan 1965 und die Aufgaben auf dem Gebiet des Bildungswesens. Referat auf der 7. Tagung des ZK der SED. In: Musik in der Schule. 4/1965, 147-144
- Honecker, Margot (1971): Verstand und Gefühl harmonisch entwickeln. Diskussionsbeitrag auf der konstituierenden Sitzung der Kommission für kulturell-ästhetische Bildung und Erziehung der Schuljugend. In: Deutsche Lehrerzeitung, Nr. 21, Information
- Honecker, Margot (1979): Der gesellschaftliche Auftrag unserer Schule. Referat auf dem VIII. Pädagogischen Kongreß der DDR. In: Musik in der Schule. 1/1979, 1-3
- Hümmeler, Heinz (1980): Über den Zusammenhang von Gesamtpolitik der SED und Bildungspolitik. In: Pädagogik. 2/3/1980, Beilage
- Kaden, Werner (1971): Divergenz und Konvergenz. In: Musik in der Schule. 4/1971, 465-475
- Kaden, Werner (1975): Das Liedgut als Mittel der Erziehung zum sozialistischen Patriotismus und proletarischen Internationalismus. In: Musik in der Schule. 65/1975, 201-207
- Kaiser, Hermann J. (1986): Zur politisch-ästhetischen Grundlegung der These von der erzieherischen Funktion der Musik. In: Historische Ursprünge der

- These vom erzieherischen Auftrag des Musikunterrichts. Musikpädagogische Forschung und Lehre. Beiheft. Mainz: Schott, 54-71
- Kaiser, Hermann J. (1997): Zur DDR-Musikerziehung: Aufarbeiten? Was? Wie? Wozu? Und auch: Wer? In: Musik in der Schule. 5/1997, 269-272
- Kaiser, Hermann J./Nolte, Eckhard/Roske, Michael (Hg.) (1993): Vom pädagogischen Umgang mit Musik. Mainz: Schott
- Kober, Anita (1970): Musikpädagogische Überlegungen zur Erbe-Gegenwartsrelation im Unterricht. In: Wissenschaftliche Zeitung der Martin-Luther-Universität Halle, XIX 1970, G.H.S.
- Koch, Hans (1979): Funktion und Wirklichkeit von Literatur und Kunst bei der Herausbildung eines marxistisch-leninistischen Weltbildes, der Formung kommunistischer Ideale und Wertvorstellungen. Referat auf der Konferenz: Literaturunterricht und kommunistische Erziehung der Schulpjugend. In: Musik in der Schule. 6/1979, 185-190
- Lehrbuch Musik (1970), Klasse 3. Autorenkollektiv. Berlin: Volk und Wissen
- Lehrplan Musik (1967): In: Lehrpläne Klasse 1. Berlin: Volk und Wissen
- Lehrplan Musik (1968), Klasse 2. Berlin: Volk und Wissen
- Lehrplan Musik (1969), Klasse 3. Berlin: Volk und Wissen
- Lehrplan Musik (1970), Klasse 4. Berlin: Volk und Wissen
- Lehrplanwerk und Unterrichtsgestaltung (1969). Autorenkollektiv des Deutschen Pädagogischen Zentralinstituts. Berlin: Volk und Wissen
- Lippold, Eberhard (1979): Gegenstand, Methoden und weltanschaulich-philosophische Grundlagen der Musikästhetik. In: Handbuch der Musikästhetik. Leipzig: Deutscher Verlag für Musik, 13-72
- Maas, Georg/Reszel, Hartmut (Hg.) (1997): Populärmusik und Musikpädagogik in der DDR. Hallesche Schriften zur Musikpädagogik. Augsburg: Wißner
- Michel, Paul (1969): Die Aufgaben der Musikerziehung im System der sozialistischen Allgemeinbildung. In: Musik in der Schule. 2/1969, 49-56
- Musikunterricht – Methodisches Handbuch für den Lehrer (1961). Autorenkollektiv. Berlin: Volk und Wissen
- Reuter, Fritz (1962): Grundlagen der Musikerziehung. Leipzig: Breitkopf & Härtel

- Rieger, Eva (1976): Schulmusikerziehung in der DDR. Frankfurt/Main, Berlin-München: Diesterweg
- Sallmon, Horst (1977): Ästhetische Bildung und Erziehung der Schuljugend – unersetzbarer Bestandteil der kommunistischen Erziehung. In: Musik in der Schule. 5/1977, 145-150
- von Schoenebeck, Mechthild (1977): Politisch-ideologische Erziehung durch Musik. Zur Rezeption von Musikwerken in der schulischen und außerschulischen Musikerziehung in der DDR. Pädagogische Hochschule Westfalen/Lippe. Diss.
- Schütz, Volker (1994): Zwei Vergangenheiten, aber eine Zukunft. „Musik in der Schule“ im Gespräch. In: Musik in der Schule. 1/1994, 39-41
- Siedentop, Sieglinde (1998): Musikunterricht in der DDR. Musikpädagogische Studien zu Erziehung und Bildung in den Klassen 1-4. Diss. Institut für Musikpädagogik der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
- Siegmund-Schultze, Walther (1979): Theorie und Methode des sozialistischen Realismus in der Musik. In: Handbuch der Musikästhetik. Leipzig: Deutscher Verlag für Musik, 149-184
- Stellungnahme (1981): Herz und Verstand berühren, Gefühl und Verstand formen. Musiklehrer nehmen Stellung zu Fragen kommunistischer Erziehung im Musikunterricht nach dem 10. Parteitag der SED. In: Musik in der Schule, 7/8/1981, 234-240
- Thesen–Beitrag des Musikunterrichts zur ideologischen und ästhetischen Bildung und Erziehung und Anforderung an die Koordinierung mit den anderen Fächern. In: Musik in der Schule. 10/1967, 419-423
- Unterstufe, Bd.II (1961): Methodische Beiträge zu den Fächern Rechnen, Zeichnen, Singen und Turnen. Autorenkollektiv des Deutschen Pädagogischen Zentralinstituts. Berlin: Volk und Wissen
- Witzke, Heinz (1967): Ziele und Aufgaben der Musikerziehung nach dem VII: Parteitag der SED. Referat im Zentralinstitut für Weiterbildung beim Lehrgang für Fachberater und Fachrichtungsleiter. In: Musik in der Schule. 11/1967, 433-438
- Zimmerschied, Dieter (1996): Werte – Wandel – Musikunterricht in neuer Orientierung. Kongreßbericht der 21. Schulmusikwoche Rostock. Mainz: Schott

Sieglinde Siedentop

Dr. Sieglinde Siedentop Baumschulenweg 16
06846 Dessau

Aufarbeitung der Schulmusikerziehung der DDR - eine Bilanz nach zehn Jahren. Wege und Perspektiven¹

1 Getrennte Vergangenheit – gemeinsame Geschichte?

Unter der Überschrift „Getrennte Vergangenheit – gemeinsame Geschichte?“ stand ein Ende Mai dieses Jahres an der Humboldt-Universität Berlin veranstaltetes gigantisches Forum zur deutschen Geschichte. Den Mittelpunkt dieses Forums bildeten die vierzig Jahre getrennter Geschichte von 1949 bis 1989 sowie zehn Jahre gemeinsamer Geschichte von 1989 bis 1999. Der zeitliche Bogen war also über ein halbes Jahrhundert gespannt – eigentlich ein Klacks in der Weltgeschichte. Trotzdem: 80 Institutionen, Verbände und Vereine waren beteiligt; gearbeitet wurde in 73 Sektionen; es sprachen über 330 ReferentInnen; das Forum zählte etwa 1.500 TeilnehmerInnen und dauerte drei Tage. Ein ‚Woodstock‘ historischer Forschung? Nun ja. Nicht ganz so friedlich ging es in Berlin zu wie vor 30 Jahren in der Nähe von New York; dabei war es besonders das zurückliegende Jahrzehnt deutsch-deutscher gemeinsamer Geschichte, das die Gemüter erhitze.

Arroganz West – Verweigerung Ost?!

Bereits in seiner Eröffnungsrede zu dem Forum sprach Wolfgang Thierse, derzeit Präsident des Deutschen Bundestages, besorgt über Schwierigkeiten im deutsch-deutschen Einigungsprozeß. Ein zu arroganter Blick gehe von West nach Ost und führe im Osten zur Verweigerung gegenüber dem deutschen Westen.² Bestätigt wurde Thierses Befund in der jüngsten Vergangenheit bei-

1 Im wesentlichen habe ich mich in meinem Beitrag zwar auf die Schulmusikerziehung konzentriert, daß mitunter aber trotzdem von Musikpädagogik die Rede ist, liegt an der Reichweite und Allgemeingültigkeit mancher Aussagen im Text.

2 Vgl. Frankfurter Rundschau, 2./3. Juni 1999

spielsweise durch zwei Mißgriffe in Sachen DDR von westdeutscher Seite und verschiedene ostdeutsche Reaktionen darauf. Zum einen denke ich hier an die unlängst veröffentlichten und heftig diskutierten Thesen des Hannoveraner Kriminologen Christian Pfeiffer über die Erziehung in der DDR. Diese sei – laut Pfeiffer – mit eine Ursache für zunehmenden Rechtsradikalismus in den neuen Bundesländern. Zum anderen denke ich an die tendenziöse Präsentation von DDR-Kunst auf der Weimarer Ausstellung „Aufstieg und Fall der Moderne“.

In einer solchen von Spannung getragenen Situation ist es wohl kaum verwunderlich, daß der Berliner Geschichtskongreß – so spottete die „Frankfurter Rundschau“ – im Hinblick auf die deutsch-deutsche Verständigung wohl eher ein Forum des Aneinander-Vorbeiredens von Ost und West gewesen ist und sich die gewünschte deutsch-deutsche Einigkeit lediglich am abendlichen Buf-fet, nicht aber auf Diskussionsforen und bei Gesprächsrunden eingestellt hatte.

Angesichts dieser „Vereinigungskrise“, wie der Historiker Jürgen Kocka die deutsch-deutsche Situation gekennzeichnet hat³, oder gar einer „Vereinigungspathologie“, wie der Hallenser Psychotherapeuth Hans-Joachim Maaz sie nannte⁴, vergeht mir als Ossi in Ossi-Land eigentlich mehr und mehr die Lust, kritisch über die Vergangenheit in der DDR und deren Aufarbeitung nachzudenken; mich überkommt sogar eine Art „Aufarbeitungsdepression“. Und wenn ich mir dazu noch klarmache, wie viele Ostdeutsche ihre Vergangenheit und die ihres Staates DDR erinnern und beurteilen (wollen?), dann fällt mir Max Frischs ‚Gantenbein-Sentenz‘ ein, wonach früher oder später jeder Mensch sich sowieso eine Geschichte erfinde, die er für sein Leben hält.

Aber: Stopp! *Verweigerung Ost?* Bin ich jetzt in einen Strudel ostdeutscher Larmoyanz und ostdeutschen Trotzes geraten? Bastle ich jetzt mit an einer neuen ostdeutschen Ideologie gegen westliche Siegermentalität und Okkupationslust, für ostalgische Sehnsucht nach Nestwärme und Kuschlichkeit á la DDR?

3 Jürgen Kocka: Zur Lage der historischen DDR-Forschung, in: Jürgen Kocka/Martin Sabrow (Hg.): Die DDR als Geschichte. Fragen – Hypothesen – Perspektiven. Berlin 1994, S. 15

4 Hans-Joachim Maaz: Vom Nutzen des häßlichen Ostlers. In: die tageszeitung, 12. April 1999, S. 11; Maaz war Anfang der 90er Jahre bekannt geworden durch seine beiden Publikationen: Der Gefühlsstau. Ein Psychogramm der DDR. Berlin 1990; Das gestürzte Volk. Die unglückliche Einheit. Berlin 1991

Trotz dieser deutsch-deutschen Schieflage gibt es, so meine ich, noch eine ganz andere Dimension, die *existentiell* geradezu zwingt, Vergangenes aufzuarbeiten: einerseits nämlich leben zu wollen, andererseits Leben aber auch *verstehen* zu wollen (es vielleicht sogar zu müssen?), um überhaupt leben zu können. *Verstehen* aber, so der dänische Philosoph Søren Kierkegaard, könne man das Leben nur *rückwärts*, *leben* jedoch müsse man es *vorwärts*. Ständiger Blickwechsel also: Vorwärts – Rückwärts – Rückwärts – Vorwärts ...? Und das schaffe Klarheit? Lebensfähigkeit sogar? Ist das die Dialektik unseres zeitlichen Seins im Spannungsfeld von Vergangenheit – Gegenwart – Zukunft?

Was und wieviel von diesem ‚Rückwärts‘ Kierkegaards aber brauche ich, um mein Leben – oder muß es heißen: *das* Leben? – zu verstehen? Darf ich (dürfen wir) auch vergessen? Bei Friedrich Nietzsche lese ich, zu allem Handeln gehöre Vergessen, wie zum Leben alles Organischen nicht nur Licht, sondern auch Dunkel gehöre. Es gebe, so Nietzsche, eine Grenze, an der das Vergangene sogar vergessen werden müsse, wenn es nicht zum „Totengräber des Gegenwärtigen“ werden solle.⁵ Soweit der Philosoph vor nunmehr 125 Jahren. Wie gehen wir nun heute damit um?

Deutsch-deutsche Vereinigungskrise, gar Vereinigungspathologie? - Aufarbeitungsdepression? Max Frischs These von der Erfindung eigener Geschichte(n)? Kierkegaards Existenzdialektik? Nietzsches Auffassung von der Notwendigkeit des Vergessens? - Wie bestimmt man da den Ort des Erinnerns an Vergangenheit? Wie bestimmt man da aber auch oder vor allem den Ort einer wissenschaftlichen Reflexion und Rekonstruktion pädagogischer Vergangenheit, in unserem Falle den Ort musikpädagogischer Vergangenheit in der DDR? Läßt sich das wissenschaftliche Rekonstruieren und Deuten als ein quasi sachlicher, gewissermaßen unpersönlicher Vorgang von der oben genannten Problemkette lostrennen? Welche Erfahrungen und welche Antworten auf diese Fragen, nun im Hinblick auf die Schulmusikerziehung in der DDR, gibt es heute, nach zehn Jahren deutsch-deutscher Vereinigung, was auch heißt – und das ist nicht zu unterschätzen – zehn Jahre nach dem Zusammenbruch der DDR, die immerhin vierzig Jahre existiert hat und wo viele Menschen, die heute in den neuen Bundesländern der Bundesrepublik Deutschland leben, einen Großteil ihres Lebens verbracht und gestaltet haben?

5 Friedrich Nietzsche: Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben. In: Gerhard Stenzel: Friedrich Nietzsche. Werke in vier Bänden, Bd. III. Salzburg 1983, S. 31 f.

Vor etwa vier Jahren – im Mai 1996 – hat der ostdeutsche Musikpädagoge Andreas Otto vor einem „großen Schweigen“ gewarnt und die Aufarbeitung unseres Faches in der DDR von seiten ostdeutscher Musikpädagogen folgendermaßen eingeschätzt:

„... in den letzten gut sechs Jahren (sind) zahlreiche Chancen und Gelegenheiten seitens ehemals führender DDR-Musikpädagogen ungenutzt verstrichen, sich selbstkritisch hinterfragend zu äußern. Dies wäre mehr als eine (längst überfällige) Geste gewesen; statt dessen entsteht der Eindruck: Augen zu und durch, empor zu neuen Ufern!“⁶

Im weiteren warnte Otto:

„Es wäre fatal, wenn ein ähnlicher Verdrängungsprozeß weiterhin seinen Lauf nehmen würde, wie vergleichsweise in der Bundesrepublik Deutschland zu Zeiten Adenauers und Erhards auf nahezu allen Ebenen mannigfach geschehen.“⁷

Kurze Zeit später schon wurde konstatiert, daß sich besonders jüngere MusikpädagogInnen aus den neuen Bundesländern um die Aufarbeitung der Musikpädagogik in der DDR bemühen würden⁸; an anderer Stelle wurde jedoch vermerkt, daß „überzeugende Ansätze einer sachlich informierenden, ideologiekritischen Bilanz vierzigjähriger musikpädagogischer Arbeit“ im östlichen Teil Deutschlands noch fehlten.⁹

Wo stehen wir nun heute (1999) – zehn Jahre nach dem Fall der Mauer? An die drei genannten knappen Befunde in Sachen Aufarbeitung der Musik-

6 Andreas Otto: Der Ruf nach Aufarbeitung der DDR-Musik-Pädagogik wird leiser!? - Eine kritische Bestandsaufnahme nach einem halben Jahrzehnt. In: Hans-Jürgen Feurich/Gerd Stiehler: Musikpädagogik in den neuen Bundesländern. Aufarbeitung und Neubeginn. Essen 1996, S. 49

7 Ebenda., S. 50

8 Georg Maas: Musikpädagogische Forschung in der DDR im Spiegel von Dissertationen. Gedanken zu einer unerledigten Aufgabe. In: Martin Pfeffer u.a. (Hg.): Systematische Musikpädagogik oder: Die Lust am musikpädagogisch geleiteten Nachdenken. Augsburg 1998, S. 243

9 Frauke Grimmer: Selbstvergewisserung und Bewältigung der Vergangenheit. Eine Biographiestudie mit Lehrerinnen und Lehrern in den Neuen Bundesländern. In: Niels Knolle (Hg.): Musikpädagogik vor neuen Forschungsaufgaben. Essen 1999, S. 65

pädagogik in der DDR will ich meine Bilanz anschließen, und ich will im folgenden die Versuche wissenschaftlichen und nicht-wissenschaftlichen Nachdenkens über die schulmusikalische Vergangenheit in der DDR benennen und zu ordnen versuchen, kritisch würdigen, auf Defizite aufmerksam machen und auf Perspektiven hinweisen.

2 Aufarbeitung der DDR-Schulmusikerziehung als Problem – Reflexionen und wissenschaftliche Forschung

2.1 Zur Situation vor der Wende von 1989/90

In der DDR selbst sind bis 1989/90 zur Geschichte der DDR-Schulmusikerziehung keine wissenschaftlichen Arbeiten veröffentlicht worden. Trotzdem sind an verschiedenen Universitäten und Hochschulen der DDR Dissertationen und Staatsexamens- oder Diplomarbeiten zu dieser Thematik entstanden. Hierzu muß jedoch noch umfassend recherchiert werden.

In der (alten) BRD wurden bis 1989 drei Dissertationen sowie verschiedene Aufsätze über die schulische Musikpädagogik in der DDR publiziert. Davon sind einzelne Arbeiten historisch akzentuiert¹⁰, in den meisten jedoch wurden spezielle Themen und Probleme der DDR-Musikerziehung (ideologie-)kritisch untersucht¹¹. Ergänzend muß jedoch darauf hingewiesen werden, daß die bundesdeutsche DDR-Forschung ausschließlich Quellen benutzen konnte, die seinerzeit in der DDR veröffentlicht, also auch durch die dortige Zensur gegangen waren. Von einigen AutorInnen, so z.B. von Eva Rieger, beantragte Archivstudien, Schul- und Unterrichtsbesuche sowie Interviews und Gespräche mit LehrerInnen und SchülerInnen wurden von den entsprechenden Behörden in der DDR damals nicht genehmigt.

10 Z.B.: Eva Rieger: Schulmusikerziehung in der DDR. Frankfurt/M. 1977; dies.: Musikerziehung in der DDR. Ein Überblick. In: Hans-Christian Schmidt (Hg.): Geschichte der Musikpädagogik (=Hb. der Musikpädagogik, Bd. 1). Kassel 1986, S. 342 ff.

11 Z.B.: Erich Neitmann: Das politische Lied im schulischen Musikunterricht der DDR. Frankfurt/M. 1982; Mechthild von Schoenebeck: Politisch-ideologische Erziehung durch Musik. Zur Rezeption von Musikwerken in der schulischen und außerschulischen Musikerziehung in der DDR. Bamberg 1978

2.2 *Zur Situation seit der Wende 1989/90*

Mit der Wende von 1989/90 hat sich die Forschungssituation grundlegend geändert. Durch die Öffnung der Staats- und Parteiarchive der DDR ist eine neue Quellenlage entstanden.¹² Daneben ermöglicht empirische Forschung, nun auch Informationen und Interpretationen von ZeitzeugInnen in die wissenschaftliche Arbeit einzubeziehen.

*Tagungen und Kolloquien*¹³

Nachdem auf einzelnen Tagungen verschiedener musikpädagogischer Verbände das Thema Musikpädagogik in der DDR und in den neuen Bundesländern in Einzelbeiträgen vorkam (WSMP 1989, vds 1990 und 1996, BFG 1991 und 1993), wurde im Mai 1996 an der TU Chemnitz-Zwickau der erste umfangreichere Versuch unternommen, sowohl die Vergangenheit als auch Gegenwart und Zukunft der Musikpädagogik in den neuen Bundesländern in den Blick zu nehmen.¹⁴ Die Bedeutung dieser Pioniertat läßt sich nicht hoch genug bemessen, hat die Chemnitzer Tagung doch deutlich gemacht, wie schwierig der Umgang mit der Vergangenheit (hier v.a. der Dialog zwischen den betroffenen Generationen) und wie vielschichtig die Probleme eines ‚Neubeginns‘ sind.

Dieser Tagung folgten zwei Kolloquien: an der Hochschule der Künste Berlin (Februar 1997) und an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (März 1999). Zum einen ging es hier um verschiedene Probleme der Erforschung des schulischen Musikunterrichts, z.B. um methodologische Fragestellungen, zum anderen wurden bisherige Forschungsinitiativen und –ergebnisse zur Diskussion gestellt.¹⁵ Da diese Kolloquien intern stattfanden und da-

12 Freilich bedürfen auch die neuen Quellen – wie die „alten“ – einer kritischen Sicht, denn im Falle DDR haben wir es mit einer modernen Diktatur des 20. Jahrhunderts zu tun, in der viele Schriftzeugnisse (auch die inoffiziellen) vom Stempel bürokratischer Herrschaftsstrukturen beeinflußt und geprägt wurden.

13 Die Tagungen und Kolloquien werden in chronologischer Reihenfolge hier nur genannt, um quasi die Aufarbeitungs-Geschichte auf dieser Ebene zu verdeutlichen. Inhaltliche Aspekte werden an anderen Stellen des Beitrages teilweise erörtert.

14 Vgl. H.-J.Feurich/G.Stiehler (Hg.): 1996; B. Fröde: Run auf die Zukunft oder: Wo bleiben die „schlimmen Geschichten“?. In: Neue Musikzeitung 4/1996, S. 4

15 Vgl. den Bericht zum Berliner Kolloquium von Martin Weber: Probleme der Erforschung des schulischen Musikunterrichts in der DDR. In : Musik in der Schule 4/1997, S. 208-209,

zu keine Dokumentationen veröffentlicht wurden, ist demnächst eine Publikation geplant, die den gegenwärtigen Arbeitsstand zusammenfaßt.

Veröffentlichungen und Forschungsprojekte

Eine inhaltliche Gliederung der bisherigen Veröffentlichungen und der gegenwärtig laufenden Forschung ist schwierig, weil die Erträge noch relativ gering sind. Eher bietet es sich an, das vorliegende Material nach dessen Charakter und Herkunft zu gliedern. Soweit ich sehe, lassen sich da zwei Gruppen ausmachen:

1. Reflexionen zur Aufarbeitung der DDR-Schulmusikerziehung
 - a) Reflexionen ‚von außen‘ (hier von westdeutscher Seite)
 - b) Reflexionen ‚von innen‘ (hier von ostdeutscher Seite)
2. Wissenschaftliche Forschung

Zu 1. Reflexionen zur Aufarbeitung der DDR-Schulmusikerziehung

a) Reflexionen ‚von außen‘

Bereits seit den frühen 90er Jahren werden ‚von außen‘ immer wieder die Unumgänglichkeit und die Dringlichkeit einer kritischen Aufarbeitung der DDR-Musikpädagogik angemahnt.¹⁶ Es bestehe sogar ‚Aufklärungspflicht‘, damit nicht Verdrängung zur Destruktivkraft für Individuum und Gesellschaft werde.¹⁷ Diese Aufklärung sei insbesondere vonnöten, um Prozesse von Selbstklärung und Selbstvergewisserung der MusikpädagogInnen in den neuen Bundesländern voranzutreiben und eine Neubestimmung musikpädagogischer

und den Bericht zum Hallenser Kolloquium von Eva-Maria Ganschinietz: Aufarbeitung der DDR-Musikpädagogik. Kolloquium in Halle/Saale. In: Musik und Bildung 3/1999, S. 71

16 Vgl. Hans Bäßler: Statement zu Erbe - Wende – Aneignung. Auf dem Weg zu einer gemeinsamen Musikerziehung in Deutschland. In: Karl-Heinrich Ehrenforth (Hg.): In Grenzen - über Grenzen hinaus. Kongreßbericht 18. Bundesschulmusikwoche Lübeck 1990. Mainz 1991, S. 168-172; ders.: Rezension zu Rudolf-Dieter Kraemer (Hg.): Musikpädagogik / Musikdidaktik in der ehemaligen DDR. Essen 1992, in: Musik und Bildung 5/1992, S. 53-56; Ulrich Günther: Opportunisten? - Zur Biographie führender Musikpädagogen in Zeiten politischer Umbrüche. In Hermann J. Kaiser (Hg.): Musikalische Erfahrung. Wahrnehmen, Erkennen, Aneignen. Essen 1992, S. 267-285

17 Vgl. Hermann J. Kaiser: Zur DDR-Musikerziehung. Erinnerungen – Fragen – Einmischungen. In: Musik in der Schule 5/1997. S. 269-272

Identität unter den neuen gesellschaftlichen und politischen Bedingungen vor dem Hintergrund weitreichender DDR-Erfahrungen zu unterstützen.¹⁸

Diese Frage nach der Legitimation historischer Forschung, die auf die DDR-Musikpädagogik gerichtet ist, erhält noch eine Zuspitzung durch die These, daß die musikpädagogischen Aufgaben der Gegenwart und Zukunft in den neuen Bundesländern eigentlich nur in klarem Bewußtsein dort stattgehabter musikpädagogischer Vergangenheit lösbar seien; denn: Die Transformation musikpädagogischer Traditionen sei nicht durch die bloße Übernahme von Modellen ‚von außen‘ (etwa westlicher) möglich.¹⁹

Sicher sind derlei Mahnungen von westlicher Seite an die ostdeutschen MusikpädagogInnen nicht zuletzt dadurch begründet, daß ja im Westen die Vergangenheit der Musikpädagogik im Dritten Reich lange Zeit totgeschwiegen, übergangen und verdrängt wurde, was dort in den 50er und 60er Jahren – wie allseits bekannt – zu einer problematischen Kontinuität geführt hatte. Immerhin wurde – wie ebenfalls allseits bekannt – erst 22 Jahre nach dem Zusammenbruch des Dritten Reiches die erste wissenschaftliche Aufarbeitung zur Schulmusikerziehung dieser Zeit veröffentlicht.²⁰ In Anwendung auf die DDR hieße das wissenschaftliche Schaltjahr dann 2011/12.

b) Reflexionen ‚von innen‘

Erste Reflexionen ‚von innen‘ gab es Anfang der 90er Jahre auf einzelnen Tagungen musikpädagogischer Verbände und in verschiedenen Fachzeitschriften. Versuche, die Fragilität einer Umbruchssituation zu kennzeichnen, Ansätze zur kritischen Reflexion und Fehlerlokalisierung im Interesse von Ortsbe-

18 Vgl. Hans Bäßler 1992; Frauke Grimmer: Aufarbeitung individueller Lerngeschichte und Förderung didaktischer Kreativität - Zur Ausbildung von MusiklehrerInnen in den Neuen Bundesländern. In: H.-J. Feurich/G. Stiehler (Hg.) 1996, S. 157-171; dies., in: N. Knolle (Hg.) 1999, S. 64-96

19 Vgl. Ulrich Günther 1992; ders.: Zukunft ohne Vergangenheit? - Probleme für Westdeutsche bei der Erforschung der DDR-Musikpädagogik. Selbstkritische Anmerkungen und Folgerungen. unveröff. Ms. zum Hallenser Kolloquium 1999* (Anm.: Die im folgenden mit * gekennzeichnete Literatur wurde bisher nicht veröffentlicht. Eine Veröffentlichung ist jedoch demnächst vorgesehen.); Günther Noll: Musik und die staatliche Macht. Ausgewählte Beispiele aus der Geschichte der DDR zur Situation der Musiker, Musikpädagogik und Musikwissenschaft. In: Georg Maas/H. Reszel (Hg.): Populärmusik und Musikwissenschaft in der DDR. Augsburg 1997, S. 9-51

20 Vgl. Ulrich Günther: Die Schulmusikerziehung von der Kestenberg-Reform bis zum Ende des Dritten Reiches. Neuwied/Berlin 1967 (2. Auflage: Augsburg 1992)

stimmung und Selbstfindung – auch zur Einordnung in ein größeres Ganzes (Europa-Gedanke) – sowie die Suche nach Standort und Perspektive bestimmen hier das Bild auf der einen Seite.²¹ Auf der anderen Seite gehören dazu auch problem- und befindlichkeitsdiagnostische Skizzen der damaligen Situation in der Lehrerbildung an Hochschulen und Universitäten²² sowie ein entsprechender Beitrag über die berufliche Situation von MusiklehrerInnen in den Schulen der neuen Bundesländer²³.

Wurden zunächst also relativ knappe und auf bestimmte Problemkreise konzentrierte Betrachtungen vorgenommen, veröffentlichte Mitte der 90er Jahre einer der prominentesten Musikpädagogen der DDR seinen Versuch eines komplexen historischen Aufrisses zu Musik und Musikpädagogik in der DDR.²⁴ Darüber wurde in der Öffentlichkeit recht kontrovers debattiert. Es ging in dieser Diskussion u.a. um die Frage: Wie geht man (selbst-)kritisch mit Situationen und Entwicklungen der Vergangenheit, aber auch mit Personen, deren Meinungen und deren Verhalten in der Vergangenheit und in der Gegenwart um? Probleme wie Ausblendung und Verklärung von Vergangenen wurden hier ebenso angesprochen wie das ‚Aufheben‘ (im Hegelschen Sinne) musikpädagogischer ‚Errungenschaften‘ aus DDR-Zeiten. Angemahnt

-
- 21 Vgl. Wolfram Huschke: Statement zu Erbe – Wende – Aneignung. Auf dem Weg zu einer gemeinsamen Musikerziehung in Deutschland. In: Karl-Heinrich Ehrenforth (Hg.) 1991, S. 163-168; Günter Olias: Versuch einer Standortbestimmung zur Musikerziehung in der ehemaligen DDR. In: Musikforum. Referate und Informationen des Deutschen Musikrates 73/1990. S. 30 ff.; ders.: Musikdidaktische Orientierung zwischen Zweifel und Hoffnung. In: Musik in der Schule 4/1992. S. 187-198
 - 22 Vgl. Siegfried Bimberg: Aktuelle Gedanken zur Musiklehrerausbildung in der DDR. In: Hermann J. Kaiser (Hg.): Sozialgeschichtliche Aspekte einer wissenschaftlichen Disziplin. Sitzungsbericht 1989 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik. Mainz 1993, S. 147-153; Birgit Jank: Vom verordneten zum nichtverordneten Lehrerbild!?. In: Ulrich Günther/Siegmond Helms (Hg.): Schülerbild, Lehrerbild, Musiklehrerausbildung. Essen 1992, S. 67-83; dies.: Was aus uns geworden ist - Ergebnisse einer Befragung von Diplomlehrern für Musik und Deutsch des Absolventenjahrganges 1979 an der Humboldt-Universität zu Berlin. In: Niels Knolle/Thomas Ott (Hg.): Zur Professionalisierung von Musiklehrern. Ausbildungsprobleme in den alten und neuen Bundesländern. Mainz 1995, S. 53 ff.; Sigrid Hansen: Lehrerbild und Musikunterricht - Anmerkungen zur neueingerichteten Ausbildung in Magdeburg. In: U. Günther/S. Helms (Hg.) 1992, S. 63-66; Rainer Herberger: Probleme der Musiklehrerausbildung in Sachsen. In: U. Günther/S. Helms (Hg.) 1992, S. 108-112
 - 23 Vgl. Andreas Otto: Vom verordneten zum nichtverordneten Lehrerbild - Aus schulischer Sicht. In: U. Günther/S. Helms (Hg.) 1992, S. 84-87
 - 24 Siegfried Bimberg: Nachhall – 44 Jahre Schulmusik nach Marx und Lenin. Reflexionen zur Musikpädagogik in der DDR. Essen 1996

wurden auch eine differenzierte Betrachtung und das Einbeziehen verschiedenster Erfahrungsräume bei der Rekonstruktion und Deutung der zurückliegenden Zeit.²⁵

An dieser überaus wichtigen Debatte konnte man erkennen, wie schwierig selbst der ostdeutsche Dialog über die musikpädagogische DDR-Vergangenheit ist; denn hier stand und steht doch gerade das persönliche Betroffensein einem diskursiven Umgang arg im Wege. Diesen Sachverhalt hatte wenige Jahre vorher bereits eine Ost-West-Diskussion um die problematische Edition einiger musikpädagogischer DDR-Texte verdeutlicht.²⁶ Mit beiden Publikationen (Bimberg 1996 und Kraemer 1992) wurde zwar versucht, über die DDR-Musikpädagogik zu informieren und sie zu bilanzieren, um einen sachlichen Dialog darüber – v.a. zwischen Ost und West – anzuregen und zu ermöglichen, aber sie haben – zumindest nach Ansicht ihrer Kritiker – eher zur Klitterung von Geschichte denn zu ihrer sachgerechten Aufarbeitung beigetragen.

Zu 2. Wissenschaftliche Forschung

In der historischen Forschung zur Musikpädagogik in der DDR seit 1989/90 sind gegenwärtig (1999) zwei Grundlinien erkennbar.

Zum einen gibt es da die Versuche ‚makrosoziologischer Forschung‘, die sowohl *totalitarismustheoretisch* als auch *industriegesellschaftlich* ausgerichtete Untersuchungen anstellt. Zum anderen gibt es eine gewissermaßen ‚mikrosoziologische Forschung‘, die auf Alltagserfahrungen und die Mentalität der Menschen gerichtet ist.

Zur ersten Grundlinie: Hier werden vorwiegend schriftliche Dokumente (Offizialdokumente und Archiv-Dokumente) analysiert und in Zusammenhang mit politischen und gesellschaftlichen Strukturen und Ereignissen gebracht, um Funktionen und Aufgaben der Musikpädagogik in der DDR zu definieren sowie deren historische Entwicklung zu rekonstruieren und zu deuten. Die Inhalte der Arbeiten reichen von der ideologiekritischen Darstellung des Ver-

25 Vgl. Musik in der Schule 2/1997 bis 6/1997

26 Vgl. Rudolf-Dieter Kraemer (Hg.): Musikpädagogik /Musikdidaktik in der ehemaligen DDR. Eine Textdokumentation, Essen 1992; vgl. dazu auch die Rezension von Hans Bäßler und die ostdeutschen Reaktionen darauf, in: Musik und Bildung 5/1992 und 6/1992, sowie die Rezension von Thomas Ott in: Musik in der Schule 1/1993

hältnisses der Musik, Musikwissenschaft und Musikpädagogik zur staatlichen Macht²⁷ über politisch-ideologische und gesellschaftliche Funktionalisierung und die Entwicklung schulischer Musikerziehung in den 50er Jahren²⁸ bis hin zu inhaltlich-analytischer Rekonstruktion und ideologiekritischer Deutung bestimmter Lernbereiche der Schulmusik (z.B. Lied und Singen²⁹). Erwähnt seien hier auch erste Initiativen, die Lehrerausbildung in der sowjetischen Besatzungszone (SBZ) und in der DDR zu rekonstruieren, den Einfluß musikgeschichtlicher Entwicklung auf die Schulmusik zu verdeutlichen sowie die musikpädagogische Forschung exemplarisch in den Blick zu nehmen.³⁰

Gemeinsam ist diesen wissenschaftlichen Arbeiten, daß sie ein relativ statisches Subordinationsverhältnis von staatlicher Macht und Musikpädagogik in der DDR unterstellen und somit Differenzierungen oder Spielräume weitgehend ausblenden. Versucht wurde aber bereits, anhand eines musikpädagogischen Entwurfes aus den 70er Jahren transversale Ansätze zur herrschenden Ideologie schulischer Musikerziehung in der DDR nachzuweisen.³¹

Zur zweiten Grundlinie: Hier werden Denken und Tun von MusiklehrerInnen in den neuen Bundesländern empirisch beleuchtet – dies im Spannungsfeld der DDR-Zeit und der Zeit nach 1989/90. Befragungen und Interviews sind die entscheidenden Mittel dieser Forschung. Eine erste kleine empirische Studie beleuchtete mit Hilfe dieser Mittel Veränderungen des Musikunterrichts in zwei neuen Bundesländern fünf Jahre nach der Wende. Ostdeut-

-
- 27 Vgl. Günther Noll: Musikunterricht und die Wende in der DDR – Anmerkungen über die Befreiung von der ideologischen Zwangsjacke. In: H.-J. Feurich/G. Stiehler (Hg.) 1996, S. 66-73; ders. 1997
 - 28 Vgl. Bernd Fröde: „Das Alte ist vergangen ...“ – Einiges zur Aufarbeitung der Schulmusikerziehung in der DDR. In: Musik und Bildung 5/1996, S. 60-63; zur Entwicklung der DDR-Schulmusikerziehung in den 50er Jahren ist gegenwärtig ein Dissertationsvorhaben des Vf. an der Carl-von-Ossietzky-Universität Oldenburg in Arbeit.
 - 29 Vgl. Sieglinde Siedentop: Musikunterricht in der DDR. Musikpädagogische Studien zu Bildung und Erziehung in den Klassen 1-4, unveröff. Dissertation an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg 1999*
 - 30 Vgl. Siegfried Freitag: Zur Lehrerbildung in der DDR. In: U. Günther/S. Helms (Hg.) 1992, S. 51-62; Bernd Fröde: Aspekte der Musikgeschichte in der DDR der fünfziger Jahre und ihre Auswirkungen auf die Schulmusikerziehung der Zeit, unveröff. Ms. zum Hallenser Kolloquium 1999*; Georg Maas: Musikpädagogische Forschung in der DDR im Spiegel von Dissertationen. Gedanken zu einer unerledigten Aufgabe. In: M. Pfeffer u.a. (Hg.) 1998, S. 241 ff.
 - 31 Vgl. Jens Arndt: Der ästhetisch rezipierende Schüler. Möglichkeiten und Grenzen eines didaktischen Modells. In: N. Knolle (Hg.) 1999, S. 38-63

sche MusiklehrerInnen verglichen dazu ihren heutigen Musikunterricht mit ihrer Situation während der DDR-Zeit.³² Ein Dissertationsvorhaben, das diesen Forschungsansatz aufgegriffen hat und Situation und Entwicklung des Musikunterrichts in Sachsen-Anhalt empirisch untersucht, ist gegenwärtig an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg in Arbeit.³³ Das in diesem Rahmen wohl bisher größte Forschungsprojekt „Musiklernen vor und nach der Wende“ – ein Projekt an der Technischen Universität Dresden – ist auf die Rekonstruktion und das Verstehen musikalischer Lernbiographien gerichtet. Dabei geht es um Selbstvergewisserung und Identitätsfindung von MusiklehrerInnen in den neuen Bundesländern und die Bewältigung von Vergangenheit in der DDR. Dazu die Projektleiterin:

„Im Rahmen der empirischen Untersuchung sollen die zwei an Biographieforschung orientierten Leitfragen mit empirisch wahren Aussagen beantwortet werden:

Welche fördernden und hindernden biographischen Bedingungen von Musiklernen in Kindheit, Jugendalter, Studium und Beruf sind als persönlich bedeutsam erlebt und verarbeitet worden?

Wie haben das politische System in der DDR und die Wende-Zeit ihren Niederschlag in Ausbildung und Berufsfeld von Musiklehrern an allgemeinbildenden Schulen gefunden?“³⁴

Es geht hier also um zweierlei Wirkungszusammenhänge, nämlich um einen biographiegeschichtlichen (Frage 1 des Zitats) und einen systemgeschichtlichen (Frage 2). Wichtig erscheint mir bei dieser Forschung, daß die Musikpädagogik der DDR im direkten Bezug zur Gegenwart untersucht wird und dadurch eine Doppelperspektive entsteht, die gleichzeitig einen Doppelwert dieser Forschung erwarten läßt: einerseits Aufklärung über Vergangenheit zu erhalten, andererseits Bedeutungen und Wirkungen des Vergangenen

32 Vgl. Bernd Fröde/Anke Krüger: Wandel des Musikunterrichts in den neuen Bundesländern. Ergebnisse einer Umfrage unter Musiklehrern in Sachsen-Anhalt und Mecklenburg-Vorpommern. In: Dieter Zimmerschied (Hg.): „Werte-Wandel“ – Musikunterricht in neuer Orientierung. Mainz 1997, S. 200-211

33 Anke Krüger: Bericht zum aktuellen Stand einer empirischen Studie (Dissertation) mit dem Thema: „Situation und Entwicklung des Musikunterrichts in Sachsen-Anhalt im Urteil von Fachlehrern“, unveröff. Ms. zum Hallenser Kolloquium 1999

34 F. Grimmer, in: N. Knolle (Hg.) 1999, S.64

in der Gegenwart zu finden. Auf die Ergebnisse dieser Forschung darf man gespannt sein.

2.3 Zusammenfassung des Abschnitts 2

Die bisherigen Erträge einer Aufarbeitung der DDR-Schulmusikerziehung sind noch relativ gering und beschränken sich weitgehend auf ziemlich knappe und verstreut erschienene Beiträge. Erfreulich ist, daß in jüngster Zeit aber auch größere Forschungsvorhaben begonnen wurden oder sogar schon abgeschlossen sind.

Neben verschiedenen Äußerungen und Reflexionen über die Musikpädagogik in der DDR und deren Aufarbeitung, die sehr unterschiedliche Standorte und Standpunkte ihrer AutorInnen deutlich gemacht haben, sind gegenwärtig zwei Grundlinien in den Forschungsbemühungen erkennbar. Beide Forschungslinien haben vor dem Hintergrund einer neuen Quellsituation (Archive, empirische Forschung; auch: zensurfreie Forschung) ihre Daseinsberechtigung und dürften mit ihren jeweils eigenen Methoden zu neuen Forschungsergebnissen führen, die die bisherigen Kenntnisse und Erkenntnisse über die DDR-Schulmusikerziehung ergänzen und korrigieren oder sogar ersetzen.

Zum Schluß dieses Teils sei erwähnt, daß der schulische Musikunterricht in den neuen Bundesländern, resp. in der DDR, bereits auch in jüngere musikpädagogische Lexika und Handbücher Eingang gefunden hat.³⁵

Da sich die DDR-Forschung in der historischen Musikpädagogik gegenwärtig noch in einer Frühphase ihrer Entwicklung befindet, lohnt der Blick in Nachbardisziplinen wie die zeitgeschichtliche Forschung und die historische Bildungsforschung. In diesen Wissenschaftsbereichen hat die DDR-Forschung schon einen recht fortgeschrittenen Entwicklungsstand erreicht, so daß die historische Musikpädagogik von dort perspektivisch wertvolle Impulse in ihre

35 Vgl. Lothar Schubert: Artikel Musikunterricht in der DDR. In : Siegmund Helms u.a. (Hg.): Neues Lexikon der Musikpädagogik. Sachteil, Kassel 1994, S. 197 f.; Wolfgang Kurth: Zur Situation des Musikunterrichts in der Grundschule in den neuen Bundesländern. In: S. Helms u.a. (Hg.): Handbuch des Musikunterrichts. Primarstufe, Kassel 1997, S. 33-37; B. Fröde: Zwischen Tradition und Innovation – Zur Situation des Musikunterrichts in den neuen Bundesländern. In: S. Helms u.a. (Hg.): Handbuch des Musikunterrichts. Sekundarstufe I, Kassel 1997, S. 91-104; A. Otto: Erweiterte Oberschule – Gymnasiale Oberstufe, in: S. Helms u.a. (Hg.): Handbuch des Musikunterrichts. Sekundarstufe II, Kassel 1997, S. 39-42

eigene Forschung aufnehmen kann.³⁶ Auf einige solcher Impulse will ich im folgenden eingehen.

3 DDR als Gegenstand der zeitgeschichtlichen Forschung und der historischen Bildungsforschung in den 90er Jahren. Einige Anregungen zur Aufarbeitung der DDR-Schulmusikerziehung

„Was kann die künftige DDR-Forschung aus der Geschichtsschreibung zum Nationalsozialismus lernen?“ Diese Frage stellte der Historiker Christoph Kleßmann Anfang der 90er Jahre.³⁷ In seiner Antwort erinnerte er zum einen an die These von Peter Christian Ludz aus den späten 60er Jahren, wonach sich die DDR durch soziale Veränderungen innerhalb der SED-Führungselite von einem totalitären System zu einem – wie Ludz es nannte – „System des konsultativen Autoritarismus“ entwickelt habe.³⁸ Zum anderen erinnerte Kleßmann an den Begriff ‚Historisierung‘, ein Postulat des Historikers Martin Broszat aus den 80er Jahren, das seinerzeit im Zusammenhang mit der wissenschaftlichen Interpretation der nationalsozialistischen Vergangenheit diskutiert wurde.³⁹ Bei diesen beiden Hinweisen ging es Kleßmann darum, die Geschichte der DDR nicht nur in Form einer Strukturanalyse der Grundbedingungen und Funktionsmechanismen eines politischen und gesellschaftlichen Systems darzustellen, sondern auch ‚Geschichte von unten‘ zu schreiben, also Sozial-, Mentalitäts- und Alltagsgeschichte – quasi eine ‚Analyse von innen‘ – in die wissenschaftliche Rekonstruktion einzubeziehen. Die DDR auf einen

36 Daß dieser Blick in die Geschichtswissenschaft und auch in die Politologie für die historische Musikpädagogik sehr ertragreich sein kann, zeigen zwei jüngere Beiträge der Musikpädagogik: Heinz Antholz: Zur Aufarbeitung der Musikpädagogik in der ehemaligen DDR: Geschichts- und politiktheoretische Gedanken eines Wessis ohne Ossi-Erinnerungen, unveröff. Ms. zum Hallenser Kolloquium 1999*; Martin Weber: Musikpädagogische Geschichtsforschung vor neuen Aufgaben und Herausforderungen: Anregungen aus der bundesdeutschen Geschichtswissenschaft und der Historischen Pädagogik. In: N. Knolle (Hg.) 1999, S. 9-37

37 Christoph Kleßmann: Zwei Diktaturen in Deutschland – Was kann die künftige DDR-Forschung aus der Geschichtsschreibung zum Nationalsozialismus lernen? In: Deutschland-Archiv 6/1992, S. 601-606

38 Vgl. Peter Christian Ludz: Partielite im Wandel. Funktionsaufbau, Sozialstruktur und Ideologie der SED-Führung. Eine empirisch-systematische Untersuchung, Opladen 1968

39 Vgl. Martin Broszat: Eine Insel in der Geschichte? Der Historiker in der Spannung zwischen Verstehen und Bewerten der Hitler-Zeit. In: ders.: Nach Hitler. Der schwierige Umgang mit unserer Geschichte. München 1988, S. 208-215

Stasi-Überwachungsstaat mit totalitären Strukturen zu reduzieren, habe mit der Lebenswirklichkeit in der DDR nichts zu tun, verstelle sogar einen realitätsgerechten Zugang zur DDR-Geschichte. Und auf die Erfahrungen bei der wissenschaftlichen Interpretation des Dritten Reiches rückbezogen, resümiert Kleßmann:

„Der Dämonisierung Hitlers und des ‚SS-Staates‘, die lange Jahre einen realitätsgerechten Zugang zur Gesellschaft des ‚Dritten Reiches‘ verstellt hat, scheint heute eine Dämonisierung der Stasi zu korrespondieren. Gewiß, es fällt schwer, hier für irgendeine ‚Relativierung‘ zu plädieren. Die perfide Phantasie der Stasi, Menschen zu ruinieren, sucht ihresgleichen. Dennoch bleibt die Forderung, sich vom Stasi-Syndrom nicht überrollen zu lassen, für die angemessene Aufarbeitung der DDR-Geschichte dringlich. Denn dazu ist ein viel komplexerer Zugang nötig, der die ganze Gesellschaft einbezieht und überdies die 40 Jahre nicht als totalitären Monolith, sondern zeitlich differenziert betrachtet.“⁴⁰

Die historische DDR-Forschung hat sich in den 90er Jahren diesem wissenschaftlichen Paradigma angenähert. Insbesondere der „Forschungsschwerpunkt Zeithistorische Studien Potsdam“ widmet sich in jüngster Zeit sozial-, politik-, wirtschafts- und kulturgeschichtlichen Fragestellungen. Der dadurch entstehenden Vielfalt wissenschaftlicher Fragestellungen einer „politischen Sozialgeschichte“ (J. Kocka) wird mit dem erforderlichen Pluralismus in der Methodologie der Forschung entsprochen.⁴¹

3.1 DDR als Problem in der historischen Bildungsforschung der 90er Jahre

Diese Überlegungen der historischen DDR-Forschung sind in jüngster Zeit auch von der historischen Bildungsforschung aufgegriffen worden. Sie haben dort im Hinblick auf das Thema DDR zu einem bemerkenswerten Problembewußtsein geführt.⁴²

40 C. Kleßmann 1992, S. 606

41 Vgl. Jürgen Kocka 1994, S. 12; Hartmut Kaelble/Jürgen Kocka/Hartmut Zwahr (Hg.): Sozialgeschichte der DDR. Stuttgart 1994

42 Vgl. Sonja Häder/Heinz-Elmar Tenorth (Hg.): Bildungsgeschichte einer Diktatur. Bildung und Erziehung in der SBZ und DDR im historisch-gesellschaftlichen Kontext. Weinheim 1997; Dietrich Benner/Horst Sladek: Vergessene Theoriekontroversen in der Pädagogik der

Für die Rekonstruktion und Deutung musikalischer Bildung und Erziehung in der DDR erscheinen mir zwei dieser Probleme besonders bedenkenswert, die jüngst bei der Erforschung der theoretischen Pädagogik in der DDR herausgearbeitet worden sind:

1. Mehr Wert sei in der Forschung auf die Integration von Theorie-, Theoretiker- und Institutionengeschichte mit Konzentration auch auf lokale Wissenskulturen zu legen.
2. Bei der Rekonstruktion von Theorie- und Forschungsmodellen sei auch der Prozeß der Forschungsplanung, -organisation und -restriktion zu bedenken sowie restriktive Eingriffe in die Publikationstätigkeit.⁴³

Diese beiden Punkte zeigen den Versuch an, System- und Strukturgeschichte mit Sozialgeschichte zu verbinden. Die Untersuchung des Wechselverhältnisses von Sache - Person - Institution (auch in einer modernen Diktatur des 20. Jahrhunderts) könnte m.E. genau jene Spannung ausloten, die zur differenzierten Darstellung von Entwicklungen und Prozessen, Situationen und Zuständen sowie Denk- und Verhaltensweisen der Menschen im (pädagogischen) Alltag der DDR zu führen vermag. Und eben jene *Differenzierung* ist es, die bei der Rekonstruktion und Interpretation der DDR-Schulmusikerziehung bisher noch nicht erprobt wurde.⁴⁴

Ziemlich schnell gerät man da allerdings in Konflikt mit solchen politik- und geschichtstheoretischen Grundfragen, etwa ob die DDR ein ‚totalitärer Staat‘, eine ‚moderne Diktatur‘, eine ‚durchherrschte Gesellschaft‘ oder eine

SBZ und DDR 1946-1961. Weinheim 1998; Ernst Cloer: Theoretische Pädagogik in der DDR. Eine Bilanzierung von außen. Weinheim 1998

43 E. Cloer: Bilanzierung des erziehungswissenschaftlichen Diskurses über „Pädagogik in der DDR“ in den 90er Jahren. In: ders.: Theoretische Pädagogik in der DDR. Eine Bilanzierung von außen. Weinheim 1998, S. 29

44 Einige Publikationen der historischen Bildungsforschung sind hier jedoch bereits beispielhaft zu nennen:

Dietrich Benner/Horst Sladek: Pädagogik in der SBZ und DDR *zwischen* Staatspädagogik und reflektierender Pädagogik. In: dies. 1998, S. 15 ff.; Ernst Cloer: Pädagogik in der DDR – ein monolithisches Gebilde? Differenzierung tut not: das Nebeneinander von Staatspädagogik und reflektierenden Pädagogik-Ansätzen. In: ders./Rolf Wernstedt (Hg.): Pädagogik in der DDR. Eröffnung einer notwendigen Bilanzierung. Weinheim 1994, S. 15-36; E. Cloer: Zum Zusammenhang von Lebens- und Wissenschaftsgeschichte: Das Beispiel Hans Ahrbeck und Friedrich Winnefeld. In: ders. 1998, S. 235-260; Sylvia Mebus: Zur Entwicklung der Lehrerbildung in der SBZ/DDR 1945 bis 1959 am Beispiel Dresdens. Pädagogik zwischen Selbst- und Fremdbestimmung. Frankfurt/M. 1999

„sozialistische Republik“ gewesen sei; auf die bildungstheoretische Ebene übertragen hieße dann die Frage: Läßt sich die Entwicklung des Erziehungssystems und auch der Erziehungswissenschaft der DDR vollständig als Staatspädagogik rekonstruieren oder hat es innerhalb der Pädagogik der DDR neben unstrittigen staatspädagogischen Formierungen auch eine reflektierende pädagogische Praxis, Theoriediskussion und Forschung gegeben?⁴⁵

Hier hilft möglicherweise die Argumentation des Erziehungswissenschaftlers Ernst Cloer gegen das „Totalitarismus-Theorem“ als alleinige Leitfigur zur Rekonstruktion und Deutung der „Bildungsgeschichte einer Diktatur“ (Häder/Tenorth) weiter, die er – in Anlehnung an Überlegungen in der zeitgeschichtlichen Forschung – erneut in die bildungshistorische Debatte eingebracht hat. Cloer wies auf Grenzen dieses Modells hin und argumentiert:

1. Die Erfahrungen der Menschen in der DDR, die v.a. „Differenzerfahrungen“ seien, bleiben in der totalitarismustheoretischen Betrachtung unbeachtet.
2. Da das Totalitarismus-Theorem eine statisch bleibende Struktur der Gesellschaft unterstelle, sei es nicht geeignet, historische Wandlungen der DDR-Gesellschaft sowie die exogenen und endogenen „Grenzen der Diktatur“⁴⁶ adäquat zu erfassen.
3. Das Totalitarismus-Theorem versperre Erklärungszugänge zu Resistenz, Opposition und Widerstand in der Gesellschaft.
4. Die Widerspruchserfahrung einer „Bevölkerung mit doppelter Loyalität“ (Loyalität gegenüber dem eigenen Staat DDR als auch gegenüber dem politischen Gegner BRD⁴⁷), die im Verlaufe der Entwicklung der DDR immer mehr zugenommen habe, könne das Totalitarismus-Theorem nicht widerspiegeln.⁴⁸

Diese Argumentation unterstreicht deutlicher denn je, daß die Erforschung der pädagogischen Vergangenheit in der DDR, so auch der musikpädagogi-

45 Vgl. D. Benner/H. Sladek 1998, S. 16

46 Vgl. Richard Bessel/Ralph Jessen (Hg.): Die Grenzen der Diktatur. Staat und Gesellschaft in der DDR. Göttingen 1996

47 Diese „doppelte Loyalität“ war besonders begünstigt aufgrund verwandtschaftlicher Beziehungen sowie medienbewirkter Effekte, die wegen der Tradition gemeinsamer Sprache und Kultur besonders wirksam sein konnten.

48 Vgl. E. Cloer 1998, S. 12 f.

schen, *Pluralität und Synthese* in ihren Ansätzen und Methoden braucht. Nur so können auch *Differenzierungen* innerhalb des Systems und seiner Subsysteme, *Differenzierungen* von Intention und Realität in der „durchherrschten Gesellschaft“ (J. Kocka) aufgespürt und widergespiegelt werden. Dazu aber brauchen wir ganz verschiedene Blicke und Sichtweisen, die zu einer spannungsreichen Mischung von Betroffenheit und Distanz zu führen vermögen.

Noch ein Letztes erscheint mir wichtig. Hermann J. Kaiser hat unlängst auf folgendes hingewiesen:

„Es würde ein verzerrtes Bild entstehen, wollte man die Musikpädagogik in der DDR allein vom Ende des Staates her verstehen und deuten, in dem sie entstanden ist; denn dies würde bedeuten, daß alle in vierzig Jahren stattgehabten Entwicklungen unter einem ihnen prinzipiell äußerlichen Kriterium – dem *Scheitern* eines Staatsgebildes – betrachtet und beurteilt würden, diese Entwicklungen aber ursprünglich keinesfalls unter der Perspektive angestoßen wurden, daß sie irgendwann einmal scheitern. Eine derartige Vorstellung ist nicht haltbar.“⁴⁹

Nun aber sind diese Entwicklungen gescheitert, und wir sind angesichts eines weitreichenden und weiterwirkenden Erbes angehalten, auch nach den Ursachen dieses Scheiterns zu fragen, um daraus Schlüsse für eine gemeinsame deutsche Gegenwart und Zukunft – auch der Musikpädagogik – zu ziehen.

Literatur zur (schulischen) Musikpädagogik in der DDR

In der folgenden Übersicht fasse ich die mir am wichtigsten erscheinenden Publikationen zur bisherigen Aufarbeitung der (schulischen) Musikpädagogik in der DDR, resp. den neuen Bundesländern noch einmal zusammen. Es ist dies gleichzeitig im wesentlichen jene musikpädagogische Literatur, die ich für meinen Beitrag verwendet habe.

49 Hermann J. Kaiser: Zur DDR-Musikerziehung. Erinnerungen – Fragen – Einmischungen. In: Musik in der Schule 5/1997, S. 269

A: Literatur von AutorInnen aus der (alten) BRD (bis 1989)

- Heise, W. (1976): Musikunterricht in der erweiterten Oberschule der DDR. In: ZfMP 1/1976, 53 ff.
- Heise, W. (1979): Nachschriften zu Reiner Kunzes Gedicht „Die Bringer Beethovens“. In: ZfMP 8/1979
- Heise, W. (1981): 40 Jahre Leningrader Sinfonie. Schostakowitschs 7. Sinfonie op. 60 (1941). Eine musikpädagogische Diskussion in der DDR der 60er Jahre. In: ZfMP 16/1981, 230 ff.
- Neitmann, E. (1977): Entwicklung des Lehrplans Musik in der DDR vor dem Hintergrund allgemeiner Erziehungsziele. In: Pädagogik und Schule in Ost und West 2/1977, 45 ff.
- Neitmann, E./Vogt, H.-J. (1977): Zur sozialistischen Musikerziehung in der DDR – Konzeption und ideologische Funktion. In: Deutschland-Archiv 9/1977, 79 ff.
- Neitmann, E. (1982): Das politische Lied im schulischen Musikunterricht der DDR. Frankfurt/M.
- Rieger, E. (1973): Fröhlich singen – vorwärts schaun. Das Lied im Musikunterricht der DDR. In: Musik und Bildung 9/1973, 469 ff.
- Rieger, E. (1977): Schulmusikerziehung in der DDR, Frankfurt/M.
- Rieger, E. (1981): Das Opernschaffen in der DDR – Anmerkungen zur schulischen Behandlung. In: ZfMP 15/1981, 152 ff.
- Rieger, E. (1982): Musikpädagogische Situation in der DDR. In: W. Gieseler/R. Klinkhammer (Hg.). Musikpädagogik als Hochschulfach. Mainz, 102 ff.
- Rieger, E. (1986): Musikerziehung in der DDR. Ein Überblick. In: H.-C. Schmidt (Hg.). Geschichte der Musikpädagogik (=Hb. der Musikpädagogik, Bd. 1). Kassel, 342 ff.
- von Schoenebeck, M. (1978): Politisch-ideologische Erziehung durch Musik. Zur Rezeption von Musikwerken in der schulischen und außerschulischen Musikerziehung in der DDR. Bamberg

B: Literatur von ostdeutschen und westdeutschen AutorInnen (ab 1989)

- Antholz, H. (1999): Zur Aufarbeitung der Musikpädagogik in der ehemaligen DDR: Geschichts- und politiktheoretische Gedanken eines Wessis ohne Ossi-Erinnerungen. unveröff. Ms.
- Arndt, J. (1999): Der ästhetisch rezipierende Schüler. Möglichkeiten und Grenzen eines didaktischen Modells. In: Knolle, N. (Hg.). Musikpädagogik vor neuen Forschungsaufgaben, Essen, 38-63
- Bäßler, H. (1991): Statement zu Erbe – Wende – Aneignung. Auf dem Weg zu einer gemeinsamen Musikerziehung in Deutschland. In: K.-H. Ehrenforth (Hg.). In Grenzen – über Grenzen hinaus. Kongreßbericht 18. Bundes-schulmusikwoche Lübeck 1990. Mainz, 168-172
- Bäßler, H./Fröde, B./Huschke, W. (1999): Werte – Wende – Wandel. Bernd Fröde und Hans Bäßler im Gespräch mit Wolfram Huschke. In: H. Bäßler (Hg.). Musikpädagogik erlebt. Gespräche über ein künstlerisches Fach. Mainz, 242 ff.
- Bimberg, S. (1993): Aktuelle Gedanken zur Musiklehrerausbildung in der DDR. In: H. J. Kaiser (Hg.). Sozialgeschichtliche Aspekte einer wissenschaftlichen Disziplin. Sitzungsbericht 1989 der Wissenschaftlichen So-zietät Musikpädagogik. Mainz, 147-153
- Bimberg, S. (1996): Nachhall – 44 Jahre Schulmusik nach Marx und Lenin. Reflexionen zur Musikpädagogik in der DDR (2 Bde.). Essen; vgl. dazu auch die Rezensionen sowie die Diskussion in der Zs. Musik in der Schule 2/1997-6/1997
- Feurich, H.-J./Stiehler, G. (Hg.) (1996): Musikpädagogik in den neuen Bundesländern. Aufarbeitung und Neubeginn. Essen
- Freitag, S. (1992): Zur Lehrerbildung in der DDR. In: U. Günther/S. Helms (Hg.). Schülerbild, Lehrerbild, Musiklehrerausbildung. Essen, 51-62
- Fröde, B. (1996): „Das Alte ist vergangen ...“ – Einiges zur Aufarbeitung der Schulmusikerziehung der DDR. In: Musik und Bildung 5/1996, 60-63
- Fröde, B./Krüger, A. (1997): Wandel des Musikunterrichts in den neuen Bundesländern. Ergebnisse einer Umfrage unter Musiklehrern in Sachsen-Anhalt und Mecklenburg-Vorpommern. In: D. Zimmerschied (Hg.). „Werte-Wandel“ – Musikunterricht in neuer Orientierung. Mainz, 200-211

- Fröde, B. (1997): Zwischen Tradition und Innovation – Zur Situation des Musikunterrichts in den neuen Bundesländern. In: S. Helms u.a. (Hg.). Handbuch des Musikunterrichts. Sekundarstufe I. Kassel, 91-104
- Fröde, B. (1999): Aspekte der Musikgeschichte in der DDR der fünfziger Jahre und ihre Auswirkungen auf die Schulmusikerziehung der Zeit. unveröff. Ms.
- Grimmer, F. (1999): Selbstvergewisserung und Bewältigung der Vergangenheit. Eine Biographiestudie mit Lehrerinnen und Lehrern in den neuen Bundesländern. In: N. Knolle (Hg.), 64-96
- Günther, U. (1992): Opportunisten? – Zur Biographie führender Musikpädagogen in Zeiten politischer Umbrüche. In: H. J. Kaiser (Hg.). Musikalische Erfahrung. Wahrnehmen, Erkennen, Aneignen. Essen, 267-285
- Günther, U. (1999): Zukunft ohne Vergangenheit? Probleme für Westdeutsche bei der Erforschung der DDR-Musikpädagogik – Selbstkritische Anmerkungen und Folgerungen. unveröff. Ms.
- Hansen, S. (1992): Lehrerbild und Musikunterricht – Anmerkungen zur neu-eingerichteten Ausbildung in Magdeburg. In: U. Günther/S. Helms (Hg.), 63-66
- Herberger, R. (1992): Probleme der Musiklehrerausbildung in Sachsen. In: U. Günther/S. Helms (Hg.), 108-112
- Huschke, W. (1991): Statement zu Erbe – Wende – Aneignung. Auf dem Weg zu einer gemeinsamen Musikerziehung in Deutschland. In: K.-H. Ehrenforth (Hg.), 163-168
- Jank, B. (1992): Vom verordneten zum nichtverordneten Lehrerbild!? In: U. Günther/S. Helms (Hg.), 67-83
- Jank, B. (1995): Was aus uns geworden ist – Ergebnisse einer Befragung von Diplomlehrern für Musik und Deutsch des Absolventenjahrganges 1979 an der Humboldt-Universität zu Berlin. In: N. Knolle/Th. Ott (Hg.). Zur Professionalisierung von Musiklehrern. Ausbildungsprobleme in den alten und neuen Bundesländern. Mainz, 53 ff.
- Kaiser, H. J. (1997): Zur DDR-Musikerziehung. Erinnerungen – Fragen – Einmischungen. In: Musik in der Schule 5/1997, 269-272
- Kraemer, R.-D. (Hg.) (1992): Musikpädagogik/Musikdidaktik in der ehemaligen DDR. Eine Textdokumentation. Essen; vgl. dazu auch die Rezension

- von Hans Bäßler und die ostdeutschen Reaktionen darauf. In: Musik und Bildung 5/1992 und 6/1992, sowie die Rezension von Thomas Ott, in: Musik in der Schule 1/1993
- Kurth, W. (1997): Zur Situation des Musikunterrichts der Grundschule in den neuen Bundesländern. In: S. Helms u.a. (Hg.). Handbuch des Musikunterrichts. Primarstufe. Kassel, 33-37
- Maas, G. (1998): Musikpädagogische Forschung in der DDR im Spiegel von Dissertationen. Gedanken zu einer unerledigten Aufgabe. In: M. Pfeffer u.a. (Hg.). Systematische Musikpädagogik oder: Die Lust am musikpädagogisch geleiteten Nachdenken. Augsburg, 241 ff.
- Noll, G. (1997): Musik und die staatliche Macht: Ausgewählte Beispiele aus der Geschichte der DDR zur Situation der Musiker, Musikpädagogik und Musikwissenschaft. In: G. Maas/H. Reszel (Hg.). Populärmusik und Musikwissenschaft in der DDR. Augsburg, 9-51
- Olias, G. (1990): Versuch einer Standortbestimmung zur Musikerziehung in der ehemaligen DDR. In: Musikforum. Referate und Informationen des Deutschen Musikrates 73/1990, 30 ff.
- Olias, G. (1992): Musikdidaktische Orientierung zwischen Zweifel und Hoffnung. In: Musik in der Schule 4/1992, 187-198
- Otto, A. (1992): Vom verordneten zum nichtverordneten Lehrerbild – Aus schulischer Sicht. In: U. Günther/S. Helms (Hg.), 84-87
- Otto, A. (1997): Zur Aufarbeitung von DDR-Vergangenheit am Beispiel der Musikerziehung. In: Musik in der Schule 6/1997, 326 f.
- Otto, A. (1997): Erweiterte Oberschule – Gymnasiale Oberstufe. In: S. Helms u.a. (Hg.). Handbuch des Musikunterrichts. Sek II. Kassel, 39-42
- Schubert, L. (1994): Artikel Musikunterricht in der DDR. In: S. Helms u.a. (Hg.). Neues Lexikon der Musikpädagogik. Sachteil. Kassel, 197 ff.
- Siedentop, S. (1999): Musikunterricht in der DDR. Musikpädagogische Studien zu Bildung und Erziehung in den Klassen 1-4. bisher unveröff. Dissertation an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Bernd Fröde R.-Diesel-Str.2
18059 Rostock

Was bedeutet: Aufarbeitung der ‚Musikerziehung‘ in NS-Deutschland

„Eine Katze hatte eine Maus gefangen. ‚Was wirst Du nun machen?‘ fragte die Maus, ‚Du hast schreckliche Augen‘. ‚Ach‘, sagte die Katze, ‚solche Augen habe ich immer, Du wirst Dich daran gewöhnen‘. ‚Ich werde lieber weggehn‘, sagte die Maus, ‚meine Kinder warten auf mich‘. ‚Deine Kinder warten?‘ sagte die Katze, ‚dann geh nur so schnell als möglich. Ich wollte Dich nur etwas fragen‘. ‚Dann frage bitte, es ist wirklich schon sehr spät‘.“ Franz Kafka (1994a, S. 152)

Im Januar 1937 fand in Berlin die erste „Reichstagung für Musikerzieher an Schulen und Lehrerhochschulen“ statt. Nach vier Jahren NS-Herrschaft, in denen „die Besinnung auf die völkischen Grundlagen unseres gesamten Lebens zu neuem Schaffen und zu neuen Formen geführt“ habe (Rehberg 1937a, S. 77), müsse nun auch „die deutsche Musikerziehung [...] auf einen gemeinsamen Nenner gebracht werden“ (Rehberg 1937b, S. 128). Den „restlosen Einsatz seiner körperlichen und geistigen Kräfte“ habe diese einwöchige Arbeitstagung, veranstaltet im Auftrag des Reichsministeriums für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung von der Staatl. Hochschule für Musikerziehung in Berlin-Charlottenburg, jedem Teilnehmer von morgens 9 bis abends 10 abverlangt; und endlich und endgültig sei „die Sache der Musikerziehung [...] aus den Klammern unfruchtbaren Theoretisierens und Experimentierens befreit“ und sei „zur Gewißheit geworden: Die Vereinheitlichung der Musikerzieherfront und ihre Gleichrichtung auf das nationalsozialistische Erziehungsziel“ (Dieckermann 1937, S. 223).

Was bedeutet, so ist zu fragen, Aufarbeitung eines solchen ‚restlosen Einsatzes‘ der ‚Musikerzieherfront‘? Für Theodor W. Adorno, auf dessen Vortrag aus dem Jahre 1959 nicht nur meine Frage Bezug nimmt, galt die – wie er sagte – ‚vielzitierte‘ Aufarbeitung der NS-Vergangenheit als mißlungen, ja die

Vergangenheit selbst der organisierten Vergeßlichkeit anheimgefallen. Im Jahr 1999, in dem die Erinnerung an den vor 60 Jahren von unseren Vätern und Großvätern entfachten Weltkrieg und seinen 50 Millionen Toten derart verblaßt und präsent ist, daß ein neuer Angriffskrieg geflogen wurde, in dem die Erinnerung an den Holocaust mit seinen 6 Millionen Toten derart verblaßt und präsent ist, daß sich ein prominenter bundesdeutscher Staatsbürger jüdischen Glaubens aus Angst vor Grabschändung nicht in diesem Lande begraben ließ, heute, 40 Jahre nach Adornos Zweifel daran, „daß man das Vergangene im Ernst verarbeite“ (Adorno 1975, S. 10), sind diese, so scheint es, zur Gewißheit geworden.

Indes haben mehrere Medienereignisse, nachdem über Jahre hinweg in der öffentlichen Diskussion pauschale Verurteilungen der NS-Vergangenheit oder aber die identifizierende oder voyeuristische Annäherung an die Opfer des NS-Terrors eine wichtigere Rolle spielten als der genaue und schwer auszuhaltende Blick auf die Täter und ihre Biographie, - indes haben vor kurzem zumindest vier mediale Taten, die zu Großereignissen wurden, den Blick vor allem auf Nazitäter gelenkt und sehr konkrete Fragen nach ihrem Handeln, ihren Motiven und ihrer Verantwortung provoziert:

1. Stephen Spielbergs Film „Schindlers Liste“, in dem die Möglichkeiten humanen Handelns unter den Bedingungen des Naziterrors thematisiert wurden – wobei übrigens nicht deutlich wurde, welche Handlungs- und Entscheidungsspielräume eine Figur wie Oskar Schindler hatte, ohne sich selbst zu gefährden, und wo die Grenze zu ziehen ist zu Personen, die nach eigenem Bekunden nur mitgemacht hatten, „um Schlimmeres zu verhindern“.¹
2. Der Wirbel um das Buch „Hitlers willige Vollstrecker“ von Daniel Goldhagen, der trotz (oder vielleicht wegen) der mitunter herben und unzulänglichen Kritik innerhalb der deutschen Historikergilde hierzulande fast wie ein Popstar empfangen und gefeiert wurde, weil er die Frage nach der individuellen Verantwortlichkeit der einzelnen Täter stellte und eine spezifische moralische Dimension in die Diskussion brachte, die zumal junge Deutsche, die Enkel der Täter und Opfer, vermißt zu haben schienen.

1 Bspw. Baron Ernst von Weizsäcker, einst NS-Botschafter beim Vatikan, der später einen Schutzbrief zur Rettung von 185 römischen Juden vorweisen konnte, oder gar Hans Globke, einst Kommentator der NS-Rassengesetzgebung und später Personalchef des Bundeskanzlers Adenauer; cf. hierzu Giordano 1990, S. 106-114.

3. Die Ausstellung „Vernichtungskrieg“ des Hamburger Instituts für Sozialforschung, die die Legende von der sauberen Wehrmacht anhand vielfältigen Materials widerlegt und damit neue Fragen nach dem einstigen Handeln der Männer in der eigenen Familie aufgeworfen hat, deren stereotype Aussage, sie seien doch nur einfache Soldaten gewesen, plötzlich nichts Entlastendes mehr hatte.²
4. Die Debatte um das Berliner „Denkmal für die ermordeten Juden Europas“, die den Verweis auf die Dimension der Täterschaft per se enthielt.

Inwieweit diese medialen Großereignisse sich auf die Täterforschung auswirken, bleibt abzuwarten.³ Für die Zeit davor jedenfalls läßt sich festhalten, daß das bekannte Zwei-Kategoriensystem des Umgangs mit NS-Tätern – Ver-

-
- 2 Daß die Wehrmachtausstellung mittlerweile aufgrund mangelhafter Quellenkritik des Bildmaterials ins Gerede gekommen ist und (vorerst und wohl zu Recht) zurückgezogen werden mußte, ist für den hier verhandelten Aspekt einer Sensibilisierung für die Täterfrage nicht entscheidend. Bezeichnend freilich ist im Rahmen der vergangenheitspolitischen Diskurse und Auseinandersetzungen die Reaktion der Ausstellungsgegner, fokussiert im großen Abrechnungsartikel des Direktors vom Institut für Zeitgeschichte in München, Horst Müller (2000), der anhand falsch beschrifteter Bilder die „tendenziöse Grundthese“ der „Ausstellungsmacher und ihrer Hilfsschreiber“ widerlegt sieht und frohlockend von „Blamage“, „verfehlter Konzeption“, der „Alternative grobe Fahrlässigkeit oder Fäschung“ und dgl. mehr schreibt.
 - 3 Daß mit neuerlichen Widerständen zu rechnen ist, verdeutlicht nicht allein die steigende Faschisierung gesellschaftlicher Gruppen in Deutschland, deren unreflektierte und (er-)kenntnisfrei vernagelte Identifikation mit den Tätern ihr Gewaltpotential mit brennenden Asylantenheimen, mit von deutschen Glatzen stolz zu ausländerfreien Räumen deklarierten Jugendhäusern in den neuen Bundesländern, mit den Gewalttätigkeiten gegen ausländische und jüdische Mitbürger, gegen Obdachlose und Behinderte aufs Widerwärtigste unter Beweis stellt. Auch in der Debattengeschichte der letzten 15 Jahre, insbesondere der um die Stellung der deutschen Gesellschaft zum Judentum und zur Massenvernichtung, hat sich – neben den konstruktiven Beiträgen zur NS-Täterforschung – eine zweite Tradition installiert. Sie ging – in immer kürzeren Abständen – ihren Gang von Ernst Nolte (Stichwort ‚Historikerstreit‘), der Auschwitz als „asiatische Tat“ verstand, über Botho Strauß, der all jene kritisierte, „die grimmig gegen das Unsré“ seien, bis hin zu Martin Walser mit seinem Gerede um „Moralkeulen“ und seiner ‚Lust wegzuschauen‘. Kürzlich erst hat sich zu dieser heterogenen Negativkoalition überraschend – Fragezeichen – als neue Lichtgestalt Peter Sloterdijk gesellt. Seine unverhüllte Drohung vom Ende der Toleranz kommt mit unsäglichen Verschwörungstheorien und sozialdarwinistischen Züchtungsphantasien einher. Für all diese Herren – es sind ausschließlich deutsche Männer, allerdings für ihre eigenen Augen keine ‚gewöhnlichen‘ – scheint mit der sog. Wiedervereinigung die Bewältigung der NS-Vergangenheit ein für allemal abgeschlossen. Ein halbes Jahrhundert reicht, schließlich hat kein Mensch vor den Deutschen so lang ‚bewältigten‘ müssen. Über 50 Jahre nun hat sich der Deutsche bewährt, er verwandelte sich – kurz gesagt – in einen „friedlichen Bürger“ – ein Terminus übrigens, den der Verteidiger Servatius 1961 im Jerusalemer Eichmann-Prozeß zur Entlastung seines Mandanten anführte (cf. Mulisch 1996, S. 129).

stehen und/oder Verurteilen – bereits an der intellektuell zweifellos weniger anstrengenden Umgangsweise des gerichtlichen Verurteilens kläglich gescheitert ist. In weiten Teilen dem juristischen Zugriff entgehen konnte selbst das relativ leicht zu eruiierende Ausführungspersonal der an Mord bis Massenmord Beteiligten, derer also, die bis Goldhagen als kriminologisch relevante Gruppe der Vollstrecker gehandelt wurden – nicht schwer zu verstehen dieser Vorgang, wenn man bedenkt, daß vielfach diejenigen, die einst Recht auf Naziart verdrehten, darüber zu Gericht saßen. Vor Gericht gestellt wurden diese Henker in den roten Roben nicht. Von den 577 Anklägern und Richtern des ‚Volksgerichtshofes‘ bspw., die ihre 5273 Todesurteile nach der Goebbelschen Maßgabe „Es ist nicht vom Gesetz auszugehen, sondern vom Entschluß: der Mann muß weg!“ fällten, wurde nicht einer verurteilt, ganz zu schweigen von den abertausend Sonder- und Kriegsrichtern.⁴ Die deutsche Justiz hatte zwischen 1933 und 1945 eben nur das getan, was alle taten und die Dresdner Bank sich 1972 in die Festschrift zum 100jährigen Betriebsjubiläum drucken ließ: Ihre „Betriebsstrukturen den politischen Verhältnissen angepaßt“ (zit. n. Christmann/Rautenberg 1997).

Das, was Ernst Loewy (1983, S. 12) in den 60er Jahren als „Mumifizierung der Historie“ qualifizierte, die Abschottung des Blockes ‚Drittes Reich‘ von einem Vorher und Nachher und die „Verweisung der Nazis in ein Raritätenkabinett“, hat nicht zuletzt hinsichtlich einer Qualifizierung und Quantifizierung der Täter zu weitreichenden Folgen geführt. Nicht nur wurde spätestens ab März 1946, als die (westlichen) Alliierten dazu übergingen, die Entnazifizierung den Deutschen selbst zu überlassen, der Täterkreis auf eine verschwindende Minderheit reduziert, sondern es war bekanntlich spätestens Mitte der 50er Jahre die gesamte Funktionselite, an erster Stelle die Beamtenschaft, wieder in Amt und Würden.⁵

4 Die NS-Justiz hat zwischen 1933 und 1945 etwa 32000 Todesurteile gefällt, davon ab 1942 pro Monat rund 700. Freigesprochen wurden die wenigen Richter, gegen die überhaupt nach 1945 Anklage erhoben wurde, aufgrund des sog. ‚Rechtsbeugungsprivilegs‘: Verurteilt werden konnte nur, wer einer Rechtsbeugung gegenüber dem damals(!) geltenden NS-Recht für schuldig befunden wurde. Erst im Februar 1985 annullierte der Deutsche Bundestag die Rechtmäßigkeit und damit alle Entscheidungen des Volksgerichtshofes – im gleichen Jahr bezog die Witwe seines Vorsitzenden Roland Freisler neben ihrer Witwenrente seit acht Jahren eine auf die fiktive Nachkriegskarriere dieses obersten NS-Richters begründete ‚Schadensausgleichsrente‘ und im Oktober 1986 wurde die Akte Volksgerichtshof von der Berliner Staatsanwaltschaft für immer geschlossen; cf. Kühnert 1996, S. 18, Giordano 1990, S. 148ff.

5 Rechtlich abgesichert durch die Grundgesetz-Artikel 131, einer Fürsorgeregelung, mit deren Hilfe das Urteil des Bundesgerichtshofes vom 20.5.1954 die gesamte NS-Beamtenschaft

Daß der SS-Mann mit dem Maschinengewehr sehr wohl als Täter zu erkennen ist, nicht aber der einst am Massenmord beteiligte Schreibwarenhändler, bei dem man in der verordneten bundesdeutschen Demokratie auf dem Schulweg sein Rechtschreibeheft kaufte⁶, ist die eine Seite der Medaille, die andere ist die Reduktion des NS-Täters auf den physischen Vollstrecker, den überzeugten Nazi und den kalten Technokraten. Von anderen Tätern ist selten die Rede, obwohl bei allein achteinhalb Millionen NSDAP-Mitgliedern von weiteren Täterprofilen auszugehen ist. Für die nazistische Genozidpolitik bspw. hat Ulrich Herbert (1996) eine Kerngruppe von 300-350 Personen ermittelt, von der 310 namentlich zu erfassen sind. Diese Personen waren weder fanatische Nazis noch Technokraten, sondern präsentierten eine in sich geschlossene weltanschauliche (durchaus nicht nazistische) und sachlich-organisatorische Elitegruppe, die zur Hälfte aus promovierten Akademikern bestand und sich weitgehend aus bestimmten Hochschulorganisationen rekrutierte.

„Die Krähen behaupten: Eine einzige Krähe könnte den Himmel zerstören. Das ist zweifellos, beweist aber gar nichts gegen den Himmel, denn Himmel bedeutet: Unmöglichkeit von Krähen.“ Franz Kafka (1994b, S. 177)

Nun hat im Gegensatz zur Genozidpolitik die Musikpädagogik keine sichtbaren inhumanen Auswirkungen und schon darüber, wo und wie musikpädagogisches Handeln und Tun überhaupt Wirksamkeit zeigt, herrscht nicht gerade Einigkeit. Im Rahmen des Täter-Opfer-Schemas der gängigen typologischen Differenzierungsstrategien jedenfalls wären die Verhaltensweisen der NS-Musikpädagogen in der goldenen Mitte der ‚Mitläufer‘ zu plazieren. Im Konstrukt des ‚Mitläufers‘ konnte der Mehrheit der Akademiker eine Distanz zum NS-System zugebilligt und diese zugleich aufgrund der bloßen Existenz des

„den Verfolgten und Opfern zuschlug“ (Giordano 1990, S. 99), und Artikel 103, Abs. 2, das sog. ‚Rückwirkungsverbot‘, das „zum juristischen Freibrief für ungezählte NS-Täter“ (ib. S. 123) wurde. So wurden die Täter und Mitläufer/Zuschauer selbst zu ‚Opfern‘ und ‚entdeckten‘ die Möglichkeit, sich mit den Opfern zu identifizieren oder Opfer zu Täter zu machen. Cf. zu den Entschuldungsvorgaben der vergangenheitspolitischen Gesetzgebung vor allem Frei 1999, S. 25-100.

- 6 Oder, um den derzeit bekanntesten Fall herauszugreifen, der Literaturwissenschaftler und Rektor der Aachener TH Hans Schwerte, bei dem man sein Germanistikstudium absolvierte, nichts ahnend von der Tätigkeit des vormaligen Hans-Ernst Schneider im SS-Ahnenerbe; instruktiv zu diesem Fall und umfassend zur Verwandlung von NS-Eliten in bundesrepublikanische: Loth/Rusinek 1998.

Terrorregimes jeglicher Eigenverantwortlichkeit für ihr Mittun enthoben werden. Die durchgängige und hartnäckige Weigerung der einstigen NS-Musikerzieher, nach Kriegsende das eigene Verhalten kritisch zu reflektieren, zeigt jedoch nicht zuletzt, daß nur einem Denken, dem die kritische Reflexion des Vorgegebenen unmöglich scheint, der ‚Mitläufer‘ und ‚Zuschauer‘ als Verkörperung des einzig Menschenmöglichen gilt.

Entgegen Attributierungen wie ‚gedankenlos funktionierendes Rädchen im Getriebe‘ oder ‚gehorsam und anpassungsbereit Verängstigter‘ steht der Begriff ‚Mitläufer‘ m. E. für ein aktives Verhalten, das auf eigene Tätigkeit und systemkonforme Leistung schließen läßt. So scheint durchaus die Annahme bedenkenswert, daß nicht nur mit Ochsenziemer und Maschinenpistole, sondern auch – und überspitzt formuliert – mit ‚Volkslied und Blockflöte‘ den inhumanen, rassistischen und kriegeserischen Untaten der Weg geebnet wurde und hierfür ‚ganz gewöhnliche‘ (und fast durchweg männliche) ‚Musikerzieher‘ zuständig waren. Zumal bei den in der Lehrerausbildung tätigen ‚Musikerziehern‘ ist davon auszugehen, daß alle Beteiligten als Funktionsträger des NS-Regimes handelten. Von Opposition oder Widerstand ist nichts bekannt, die in der Erinnerungsliteratur häufig betonte Distanz der Einzelnen zur NS-Ideologie (auf den immergleichen Refrain: „Er war kein echter Nazi“) offenbar der Normalzustand gewesen: Keiner hat mitmachen wollen, doch alle waren dabei. Zu fragen ist also nach den Funktionen, Funktionären und ihrem Funktionieren, nach den offiziellen Aufgaben- und Einflußbereichen, nach den öffentlich gemachten Vorstellungen, Ausgrenzungen und Handlungsanweisungen bzw. -strategien. Und nicht zuletzt ist auch die Mitgliedschaft in NSDAP und/oder einer (meist freilich mehrerer) der Parteiorganisationen ein potentielles Indiz, daß man sich nicht verweigert, sondern mitgemacht hat.⁷

7 Häufig mußten nach 1945 Privatleben und persönliche Ängste dafür herhalten, die funktionalen Eingliederungen zu entschulden: So gibt Fritz Reuter, Musikpädagoge in Leipzig, in seinem Entnazifizierungsbogen seine sechs Kinder als Grund an, die Stellung zu halten, so habe bei Edmund Joseph Müller, dem Leiter der Schulmusikabteilung an der HfM Köln, ein angsterfüllter Anpassungsdruck zur Selbstgleichschaltung mit allem vorausseilendem Gehorsam bis hin zur Entfernung jüdischer Studenten geführt (cf. Helms 1988, S. 82; zum Druck zumal auf [ehemalige!] Zentrumsmitglieder wie Müller in der stark katholisch geprägten preußischen Rheinprovinz cf. Keim 1995, S. 82f.). Daß zumal auf derartige Entschuldungsweisen das Terrorregime sich stützen konnte, fällt unter den Tisch. Auf der anderen Seite werden bei Amtsverlust durchweg die nazistischen Konstellationen verantwortlich gemacht, auch wenn – bspw. bei Hans Joachim Mosers ‚Chaiselonge‘-Affäre – eindeutig ein Dienstvergehen nicht der politischen, sondern der geschlechtlichen Verkehrswege vorlag.

Um eine so verstandene Aufarbeitung in ihrer Konsequenz zumindest anzureißen, möchte ich zur eingangs erwähnten Reichstagung 1937 zurückkehren. Mein Interesse an dieser Tagung, der ersten und (trotz Ankündigung eines Zwei-Jahres-Turnus) einzigen ihrer Art⁸, gilt nun weniger dem, was verhandelt wurde – es ging laut Vorankündigung (Rehberg 1937a, S. 77) um „einen Überblick über die leitenden Ideen nationalsozialistischer Musikerziehung“ –, sondern der Frage, *wer* dort *wie* tagte.

Die Frage nach dem *Wie* bezieht sich zunächst auf den äußeren Rahmen, der nachdrücklich darauf verweisen sollte, wie „dieses Ideengut wirksam wird“ (ib.). So war die Tagung mit der alljährlichen Musikwoche der Berliner Hochschule verbunden, deren Funktion weit über die einer üblichen Leistungsschau hinauswies, da sie beispielhaft den musischen Grundkonsens einer „innige[n] Verbundenheit des Erziehers und des zu Erziehenden mit der politischen Wirklichkeit nach innen und nach außen“ (Bieder nach Rehberg 1937b, S. 130) aktivieren sollte [cf. Anlage 1: Programm der Reichstagung].

Die zu diesem Zwecke herangezogene sog. zeitgenössische deutsche Musik wurde in sieben Veranstaltungen weitergereicht: Von einem festlichen Eröffnungskonzert – beehrt vom Reichserziehungsminister Rust und mit dem für den „Thingplatz“ (Schultze 1937, S. 160) gedachten orchestralen Sprechchor „Das heilige Ziel“ von Armin Knab im Mittelpunkt – über hausmusikalische Hausmannskost –: sprich Komponisten der HfME, musikalisch untermalte Volks- und Schattenspiele, einen dem ‚tieferen Erleben des Jahreslaufs‘ gewidmeten Lieder- und Spielenachmittag der Charlottenburger Jugendmusikschule, einen Bach-Distler-Abend – der durch die Erkrankung Distlers und zur

8 Die länder- und schulstufenübergreifende Tagung sollte den Auftakt einer eindeutig an den Reichsschulmusikwochen der Weimarer Jahre orientierten Formierung der Multiplikatoren bilden. Ergänzt werden sollten die Reichstagungen – deren nächste für das Jahr 1939 angekündigt, zunächst „mit Rücksicht auf die sich aus der politischen Lage ergebenden, vordringlichen anderen Aufgaben“ (Völkische Musikerziehung, 3, 1938, S. 569) auf 1940 verschoben wurde und schließlich nicht mehr stattfand – in den Zwischenjahren „durch landschaftliche Sondertagungen“ (Rehberg 1937b, S. 137), von denen, in Preußen zumindest, zwei im darauffolgenden Jahr tatsächlich durchgeführt wurden. Mit einem leicht variierten Kreis an Vortragenden und je rund 300 Teilnehmern bildeten die Kölner ‚Westdeutsche Schulmusiktagung‘ vom 16. bis 19. Januar 1937, veranstaltet von der Schulmusikabteilung der HfM Köln „in engster Zusammenarbeit“ mit dem NSLB (cf. Baumhof 1938), und die als ‚zweite‘ apostrophierte Berliner ‚Musikerzieherstagung‘, veranstaltet vom Schulungsamt der HfME Berlin und natürlich ebenfalls in Verbindung mit dem NSLB (cf. Rehberg 1938), den Schwanengesang eines Kommunikationsmodells, das keines war, sondern ein Schaulaufen der sog. ‚musikerzieherischen Kräfte‘, und das ohne viel Aufhebens von den bewährten und ns-typischen Schulungslagern und Lehrgängen substituiert werden konnte.

Freude des HJ-Rezensenten Guido Waldmann (1937, S. 193) „beinahe eine reine Bachstunde“ wurde – bis zur „Feierstunde zum Tag der nationalen Erhebung“ der Hochschulwettkampfgruppe des NSD-Studentenbundes und der HJ-Morgenfeier „Über allem steht das eine Reich“. All diese Veranstaltungen waren Prototypen, die beiden letztgenannten wohl die sinnfälligsten Beispiele „einer nach dem völkischen Ideengut ausgerichteten musikerzieherischen Arbeit“ (Rehberg 1937c, S. 137), der es „nicht genügen [darf], im Dritten Reich einfach neuartige Musik zu machen. Wichtiger erscheint die Einordnung der musischen Dinge in Gemeinschaftsgestaltung, in Feste und Feiern oder Veranstaltungen gemeinsamer Erhebung“, wie der Kieler ‚Musikerzieher‘ und Vielfachfunktionär Bernhard Iversen (1936, S. 151) – er war erstaunlicherweise bei der Reichstagung nicht zugegen – ihr anbefahl.

So wie hier, abgesehen vom seltsam deplazierten Bach, musikalisch Newspeak gesprochen wurde, bediente sich auch die offizielle Sprache der versammelten NS-Musikerzieher eines verarmten Vokabulars (und einer elementaren Syntax) – in diesem Falle, um die Instrumente komplexen und kritischen Denkens im Keim zu ersticken. Und der hinter diesem rudimentären Sprachverhalten verborgene irrationale Aktionismus reagierte via Gemeinschafts- und Volkslied-Konstrukt mit Mißtrauen bis Aggression auf die Welt des Intellekts.

Damit ist nicht allein gemeint, daß die Reden und Publikationen vollgestopft waren mit Nazi-Begriffen; das wird übrigens zumeist und leichthin damit abgetan, daß diese Begriffe als Formeltrümmer in die je eigene Sprache einmontiert wurden, um in einer Art vorausseilendem Gehorsam den (vermuteten) Zensurmaßnahmen Genüge zu tun. Allerdings läßt sich Affinität und Schnittmenge zur NS-Ideologie nicht anhand der Addition des Gebrauchs von ‚Volk‘ oder ‚Führer‘ festmachen, zumal diese Begriffe bereits vor 1933 inflationär, freilich mit nicht immer eindeutigen Konnotationen gebraucht wurden (cf. Dudek 1995, S. 65). Wenn indes Wolfgang Stumme – als Tagungsredner „von den Teilnehmern spontan mit dem Lied ‚Ein junges Volk [steht auf]‘ begrüßt“ (Waldmann 1937, S. 194) und immerhin der höchste musikpädagogische Funktionsträger der Reichsjugendführung – rückblickend zugesteht, daß es ihm „nicht immer gelang, die eigene Ausdrucksweise in dieser Zeit frei zu halten von zeitstilistischen Sprachelementen“ (Stumme 1987, S. 256)⁹, wenn

9 Was dem Sachverhalt freilich wenig entspricht, denn Stumme – nach 1945 übrigens einer der wenigen, die in Ansätzen zumindest an einer Aufarbeitung interessiert schienen – gelang es nicht nur „nicht immer“, sondern – ein Blick in seine zahlreichen propagandistischen

also Stumme seine nazistischen Akklamationen und Affirmationen als „zeitstilistische Sprachelemente“ deklariert bzw. pseudokritisiert, so fällt rasch unter den Tisch, daß das Wörterbuch des Unmenschen nicht allein aus zeittypischen Worthülsen besteht, sondern diesen Worthülsen – auch wenn sie von ihren Benutzern nur als solche verstanden werden (wollen) – eine semantische Dimension eigen ist. Zudem werden durchgängig zwei Aspekte vermengt:

1. Wer solche Begrifflichkeiten gebraucht, ist nolens volens Funktionsträger und trägt zum Gebrauch nicht nur der Begriffe, sondern auch der damit verbundenen Macht – ‚Erziehungsmächte‘ hieß es damals – bei: Er ist also Täter. Das ist keine moralische Diskreditierung, sondern eine einfache Feststellung.
2. Jenseits dieser funktionsgebundenen Täterschaft kann durchaus eine Botschaft vermittelt werden, die über die Akzeptanz dieser Täterschaft hinausgeht – und zwar in zwei Richtungen: a) als rückhaltlose inhaltliche Bestätigung der selbstgewählten Funktion im NS-Regime und b) als Versuch, die funktionsgebundene Täterschaft als Tarnung nichtkonformer Inhalte zu nutzen. Soweit ich es übersehe, spielt die zweite Richtung, die – so überhaupt intendiert – tatsächlich ein Versuch bleiben müßte, im musikpädagogischen Schrifttum jener Jahre keine Rolle.

Denn es gibt tatsächlich einen dritten Aspekt, der für die Ausführenden als Variante des zweiten erscheint, ohne Zweifel aber eine des ersten darstellt: c) die Einpassung der vor 1933 eingenommenen Positionen im musikpädagogischen Diskurs in die neuen Verhältnisse. Nicht der Versuch zu retten, was zu retten ist („gerettet“ werden sollten wohl einzig die vor 1933 eingefahrenen materialen Errungenschaften, bspw. die Akademisierung der Volksschullehrer, die Gleichstellung des gymnasialen Musiklehrers mit anderen Fachlehrern...), sondern die (nicht erzwungene) Entscheidung, sich selbst den neuen Verhältnissen bereitzustellen unter Abwägen dessen, was vom einstigen Tun und Handeln noch öffentlich vertretbar ist und dies – und nur dies und ohne Veröffentlichungszwang – öffentlich zu machen. Mit einfachen Worten: Wer als Musikpädagoge das NS-System ablehnte, leistete offen Widerstand oder blieb resistent, indem er nichts schrieb und veröffentlichte. Alle aber, die mit Veröffentlichungen oder der Übernahme von Funktionsposten auf die Gleichschal-

Schriften zwischen 1934 und 1944 stellt dies außer Frage –: nie! (wobei weiterhin offen und zu fragen bleibt, was denn unter „eigener Ausdrucksweise“ zu verstehen sei).

tungsprozesse reagierten, unterstützten aktiv das NS-System und stützten es nicht nur, indem sie es ‚duldeten‘.¹⁰

„Es war einmal eine Gemeinschaft von Schurken, d.h. es waren keine Schurken, sondern gewöhnliche Menschen, der Durchschnitt. Sie hielten immer zusammen. Wenn z.B. einer von ihnen etwas schurkenmäßiges ausgeübt hatte, d.h. wieder nichts schurkenmäßiges, sondern so wie es gewöhnlich, wie es üblich ist, und er dann vor der Gemeinschaft beichtete, untersuchten sie es, beurteilten es, legten Bußen auf, verziehen udgl. Es war nicht schlecht gemeint, die Interessen der einzelnen und der Gemeinschaft wurden streng gewahrt und dem Beichtenden wurde das Komplement gereicht, dessen Grundfarbe er gezeigt hatte. So hielten sie immer zusammen, auch nach ihrem Tode gaben sie die Gemeinschaft nicht auf, sondern stiegen im Reigen zum Himmel. Im ganzen war es ein Anblick reiner Kinderunschuld wie sie flogen. Da aber vor dem Himmel alles in seine Elemente zerschlagen wird, stürzten sie ab, wahre Felsblöcke.“ Kafka (1994b, S. 170f.)

Allerdings sind diese Einlassungen zur zwanglosen Selbstkastration des eigenen Sprechens und Denkens ns-infizierter Musikpädagogen nicht hinreichend, da sehr wohl mit Begriffen hantiert wurde, die auch vor und nach den braunen Jahren mit großer Selbstverständlichkeit im Gebrauch waren. Daß deren inflationärer Gebrauch in der NS-Zeit aber nicht zur formelhaften Sinnentleerung führte, sondern – wie bereits angedeutet – zu einer Verschärfung ihrer Bedeutungsgehalte, legt der Gemeinschaftsbegriff nahe, m. E. ein funktionaler Schlüsselbegriff für die tägliche Einfälschung des Bewußtseins.

Auch auf der Reichstagung war immer wieder und an prominenter Stelle von ‚Gemeinschaft‘ die Rede: Fritz Reusch sprach vom mit Musik durch-

10 Und sie taten dies durchaus nicht innerhalb eines perfekt organisierten und arbeitenden Herrschaftssystems. Ein solcher Blick auf Nazideutschland ist eine – wie Richard Löwenthal bereits 1935 konstatierte – „bürokratische Illusion“ (zit. n. Schäfer 1981, S. 146), deren Stereotypen von Legitimationsstrategien eines Totalitarismusbildes ausgehen und die Gleichschaltungsprozesse einer anonymen, außerhalb der persönlichen Verantwortung liegenden staatlichen Macht überantworten.

wirkten „Gemeinschaftsleben an Hochschule und Schule“, Eugen Bieder von „eine[r] gemeinschaftliche[n] Musikerzieherfront in Schule, Jugendorganisation, Lehrerhochschule und Musikerzieherausbildungsinstitut [...], die in völliger Übereinstimmung der maßgebenden Stellen der Bewegung und des Staates ihre Arbeit leistet“, Helmuth Jörns von der „große[n] Bluts- und Kampfgemeinschaft: Volk“, für Karl Landgrebe stand „über der Vermittlung weltanschaulichen Gedankengutes [...] die Schulung und Übung zur Gemeinschaft“, für Wolfgang Stumme „der künstlerisch Schaffende der jungen Generation [...] mitten in der Gemeinschaft der Kameraden“ und gestalte „aus aus dieser heraus [...] für die Gemeinschaft“. Und natürlich war auch die beigefügte Musikwoche geprägt vom „gemeinschaftliche[n] Zusammenwirken von Dozenten und Studierenden“ (zit. n. Rehberg 1937b, S. 134/129/131/134; Dieckermann 1937, S. 222; Rehberg 1937c, S. 137).

Als ‚Zauberwort‘ hat Michael Jenne (1977, S. 135) diesen so eigentümlich aufgeladenen und nicht selten mit allerlei Komposita – man kann schon sagen: aufgerüsteten Gemeinschaftsbegriff bezeichnet, ein „Zauberwort, dessen schillernder Suggestion von Gemeinsamkeit, Einheitlichkeit, Geborgenheit und Zugehörigkeit sich [...] kaum jemand zu entziehen vermochte und das die Konzepte schulischer wie außerschulischer Erziehung – insbesondere im musikalischen Bereich – auch noch lange nach 1945 beherrscht hat“. Als „eines der magischen Worte der Weimarer Zeit“ (Sontheimer 1994, S. 251) bestimmte es hingegen die republikfeindliche Publizistik, die die integralen Bestandteile ihrer konservativ-kulturpessimistischen Gesellschaftsentwürfe aus dem politischen Denken des letzten Jahrhunderts bezog, bspw. aus Ferdinand Tönnies' (1887) Antithese zwischen lebendig-organischem Zusammengehörigkeitsgefühl in einer Gemeinschaft und künstlichem Organisiertsein in der Gesellschaft. Das Gemeinschaftskonstrukt bildete zugleich den ideologischen Kernbestand antikapitalistischen Denkens in der bürgerlichen Jugend(musik)-bewegung und euphorisierte auch relativ republikkonforme musikpädagogische Funktionsträger wie den Kestenberg-Mitarbeiter Eberhard Preußner zu in die Vergangenheit verlegten Wunschträumen: „Der Schrei nach Persönlichkeit wurde abgelöst vom Willen zur Gemeinschaft“ (1929, zit. n. Jenne 1977, S. 137).¹¹

11 1925 bereits – kurz nach der Neuordnung des preußischen höheren Schulwesens und hocherfreut über die neue Positionierung des Musikunterrichts, der nun „nicht mehr das fünfte Rad am Wagen“ sei – verkündete Edgar Rabsch in seinen „Gedanken über Musikerziehung“: „Der Individualismus liegt im Sterben. Ein großer Schrei nach Gemeinschaft ringt sich allerorts empor“. Zur Gemeinschaftsbildung abgeordnet wird von Rabsch die Mu-

Daß indes nicht allein die Dialektik von Individuum und Gesellschaft durch eine auf Gemeinschaft fixierte Bildungskonzeption exstirpiert wird, sondern bereits eine Zuschreibung demokratischer oder demokratisierender Funktionen in keiner Weise haltbar sei, hat Gerwin Schefer (1970, S. 150) nachdrücklich betont und – auf der Bundesschulmusikwoche 1970 übrigens – vehement der Forderung nach „Gemeinschaftsförderung durch Musik“ als Ziel des Musikunterrichts“ widersprochen: diese Forderung sei „lediglich Ausdruck einer Sehnsucht nach geschlossenen Sozialsystemen und damit demokratiefeindlich“. Weiterhin aber ist der Aufschrei groß, wenn man dem Gemeinschaftsbegriff kritisch gegenübersteht, da er – zum Mythos erhoben – „kritiklos Gefolgschaft in Bewegung“ setzt (Sontheimer 1994, S. 257), oder gar darauf verweist, daß er – zum Strukturmodell für gesellschaftliche Organisationen bis hin zum Staat erhoben – „den Kern des Faschismus in sich“ trage (Jenne 1977, S. 137).

Ein zweiter Blick: In die musikpädagogische Programmatik gelangte der Gemeinschaftsbegriff offiziell und explizit 1927 mit den „Richtlinien für den Musikunterricht an Volksschulen“¹², einen Musikunterricht, der „das Leben der Schüler mit *Freude und Frohsinn* erfüllen, *Lust und Liebe* zur Musik wecken“ sollte. In den NS-Richtlinien von 1939¹³ indes – und im Anschluß an das allgemeinpädagogische Essential der nicht ernst genug zu nehmenden Tautologie „Eine Erziehung zur Gemeinschaft kann nur in der Gemeinschaft erfolgen“ – wurde nicht mehr der Musikunterricht, sondern ‚die Musik‘ selbst zur Erfüllung ‚mit Freude und Frohsinn‘ abgeordnet und – ohne weiterhin auf die ‚Lust und Liebe‘ der Rezipienten zu bauen – „durch ihre völkische und gemeinschaftsbildende Kraft“ zur Mithilfe aufgefordert, „die Kinder zu deutschbewußten Menschen zu erziehen“.

Schauen wir uns einen dieser ‚zum Mittelpunkt der Musikerziehung‘ aufgerückten Mithelfer bzw. -täter ‚Deutsches Volkslied‘ näher an. „Aus der gro-

sik, „denn Musik eint, Politik zerstört“. Musik sei per se „Bindung (Polyphonie!), Bindung zur Gemeinschaft“ und der „Schrei“ nach solch „polyphoner Gemeinschaft“ wiederum der des „wahrhaft in sich freien Geistesmenschen“, den der Spießbürger fürchte „wie weiland Herodes den Messias“. Im Rahmen der Notwendigkeit, „aus den Schäden der Zivilisation heraus wieder zur Totalität des Organischen zu kommen“, trage der „über allem“ schwebende Leitgedanke „Gemeinschaft“ übrigens auch „das ‚Fächer‘system [...] zu Grabe“ (Rabsch 1925, S. 4/2/47/1f./5).

12 Ministerialerlaß v. 26.3.1927, wiederabgedruckt in Nolte 1975, S. 146-151.

13 Ministerialerlaß v. 15.12.1939, cf. Erziehung und Unterricht in der Volksschule. Amtliche Ausgabe des Reichs- und Preußischen Ministeriums für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung. Berlin: Zentralverlag der NSDAP., Franz Eher Nachf. 1940 (Musik: S. 24f.).

ßen Fülle deutschen Liedgutes der Vergangenheit und Gegenwart“ habe man – so die Richtlinien – „das völkisch und musikalisch Wertvolle herauszusuchen“. Ich wähle, um im ideologischen Stellenwert nicht fehlzugreifen, das Eröffnungslied des offiziellen HJ-Liederbuches¹⁴: „Ein junges Volk steht auf“, das Lied also, mit dem – wie erwähnt – der Tagungsredner Stumme ‚spontan‘ begrüßt wurde (siehe Abbildung auf der folgenden Seite).

An diesem Lied Werner Altendorfs¹⁵ können beispielhaft grundlegende Aspekte der Gemeinschaftsideologie und ihrer Funktion in den Zurichtungsorganisationen der ‚Partei‘ aufgezeigt werden.¹⁶ Von seiner Erstveröffentlichung 1935 bis zum Ende der Nazizeit zählte es nachweislich zu den meistgesungenen ‚Kampfliedern‘ dieser ‚jungen Soldaten‘ – nicht freilich, und kennzeichnend für den geschlechtsspezifischen Charakter der NS-Lieder, der werdenden opferbereiten Mütter.

Trotz seines eindeutigen Marschcharakters, der in den Pausen der Strophen den Marschtritt schallen läßt, ist dieses Lied weniger funktionale Marschhilfe als vielmehr ideologiebetonter Teil des ‚braunen Kults‘: ein Aufmarschlied, zuständig für emotionale Disziplinierung, das seine Funktion bei Kundgebun-

14 Unser Liederbuch. Lieder der Hitler-Jugend. Hg. v. d. Reichsjugendführung. Zusammenstellung u. Bearbeitung des Liedteils: Wolfgang Stumme. München: Zentralverlag der NSDAP., Franz Eher Nachf. 1939, S. 8.

Es mag eingewandt werden, daß hier ein typisches HJ-Lied herausgegriffen wird, das für den ‚völkischen Musikunterricht‘ der Schulen nicht repräsentativ war, zumal es nicht zu den im Oktober 1938 verordneten 60 ‚Kernliedern‘ für die Volksschule zählte. Aber „Ein junges Volk“ findet sich nicht allein im offiziellen HJ-Liederbuch (bezeichnenderweise nicht im BDM-Liederbuch!), sondern ab 1940/41 in allen der mir bekannten Gauausgaben der neuen „Liederbücher für die Volksschulen“ und der – insgesamt nur sieben – zugelassenen Musikschulwerke für die Oberschule. Zudem war das HJ-Liederbuch mit diesem prominenten Anfangslied (und neben dem BDM-Liederbuch) ab 1942 an den ‚Lehrerbildungsanstalten‘ das einzige Lehrmittel, das im Musikerziehungsbereich „Für den allgemeinen Gebrauch“ bestimmt war (Ministerialerlaß v. 30.4.1942. In: Deutsche Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung, 8, 1942, S. 173ff.).

15 Die Spur des NS-Text- und Musikproduzenten Werner Altendorf, im Gegensatz zu Figuren wie Hans Baumann oder Heinrich Spitta wenig bekannt, hatte sich zur Zeit des ‚spontanen‘ Singens auf der Reichstagung bereits verloren. Hartung (1974, S. 52) vermutet einen Zusammenhang mit der sog. Röhm-Revolution. Von Altendorf – 1906 in Neuruppin geboren, schon vor 1933 Gebietsführer der HJ Schlesiens, im November 1933 Mitglied des Reichstages und spätestens 1935 HJ-Gebietsführer für Mecklenburg – erschien neben mehreren Gedicht- und Spielesammlungen zwischen 1930 und 1936 seine einzige Liedersammlung „Ein junges Volk steht auf“ 1935 im Voggenreiter-Verlag Potsdam, die zwölf ‚Kampflieder‘ wurden in der 2. erw. Auflage von 1936 um zwei Lieder vermehrt.

16 Günter Hartung (1974) hat dieses Lied einer eingehenden und ausgezeichneten Analyse unterzogen, auf die ich mich beziehe und an dieser Stelle nur nachdrücklich verweisen kann.

Ein junges Volk steht auf



1. Ein jun = ges Volk steht auf, zum Sturm be = reit! Reißt die
Fah = nen hö = her, Ka = me = ra = den! Wir
füh = len na = hen uns = re — Zeit, die — Zeit der
jun = gen Sol = da = ten. Vor uns mar = schie = ren mit
sturm = zer = fetz = ten Fah = nen die to = ten Hel = den der
jun = gen Na = tion, und ü = ber uns die Hel = den = ah = nen.
Deutsch = land, Va = ter = land, wir kom = men schon!

2. Wir sind nicht Bürger, Bauer, Arbeitsmann; haut die Schranken doch zusammen. Kameraden! Uns weht nur eine Fahne voran, die Fahne der jungen Soldaten! Vor uns marschieren mit sturmzerfetzten Fahnen die toten Helden der jungen Nation, und über uns die Helden ahnen. Deutschland, Vaterland, wir kommen schon!

3. Und welcher Feind auch kommt mit Macht und List, seid nur ewig treu, ihr Kameraden! Der Herrgott, der im Himmel ist, liebt die Treue und die jungen Soldaten. Vor uns marschieren mit sturmzerfetzten Fahnen die toten Helden der jungen Nation, und über uns die Helden ahnen. Deutschland, Vaterland, wir kommen schon!

Worte und Weise: Werner Altendorf.

Aus: Ein junges Volk steht auf, Verlag L. Voggenreiter, Potsdam.

In: „Die Garbe“. Aus der Ernte deutscher Volkslieder IA. Liederbuch für höhere Jungenschulen, Klasse 1-8. Hg. v. Hugo Wolfram Schmidt u. Aloys Weber. Köln: Tonger 1942, S.41.

gen, Feiern zu erfüllen hatte oder auf dem Reichsparteitag 1936 (cf. Zimmer 1985, S. 213), als 50000 dieser ‚jungen Soldaten‘ ihre verantwortungsfreie Verfügbarkeit als militärisches Kollektiv, den männlichen Teil der ‚Volksgemeinschaft‘, dem obersten Kriegstreiber und Massenmörder in ‚ewiger Treue‘ in die Ohren schrien.¹⁷

Um die semantischen Konsequenzen der musiksprachlichen Verfahrensweisen zu verdeutlichen, ein Blick auf den Liedeinstieg: Bereits im auffälligen 3/8-Auftakt wird das Schlüsselwort des Textes – ‚jung‘ – exponiert, die nachfolgenden Viertelnoten, die Bewegung auf ein 7töniges Quartenpendel einfrierend, lassen die Worte ‚Volk‘ und ‚Sturm‘ hervortreten. Diese Kopplung mehrdeutiger Substantive an melodischen Fixpunkten – meist ns-typische Ideologeme wie ‚Treue‘ und Symbole wie ‚Fahne‘ – machen das Lied aus, die dazwischenliegenden Text- und Musikbausteine sind variabel. Modellhaft durchgeführt aber ist diese Mehrdeutigkeit im textlichen Schlüsselwort ‚jung‘, dem entscheidenden Zusatz zu Theodor Körners Zeile „Das Volk steht auf, der Sturm bricht los“, auf die dieser Textestieg Bezug nimmt. Seinen „ideologischen Nebensinn“ (Hartung 1974, S. 57) offenbart das Schlüsselwort erst im Textverlauf, indem nicht nur der negative Gegenpol ‚alt‘ vermieden wird, sondern Jungsein neben der biologischen Komponente als irrationaler Wert gehandelt wird: Jung ist, wer sich jung fühlt.

Dieser erste Identifikationsschnittpunkt für die sog. ‚Volksgemeinschaft‘ wird in der zweiten Strophe durch den Aufruf zum Zusammenhauen der ‚Schranken‘ zu ersten und ernsten Aggressionen verdichtet – freilich nicht gegen die, die unaufgehobene Klassenunterschiede zu ‚Ständen‘ mutieren ließen, sondern gegen die, die sie benannten: „Gegen Klassenkampf und Materialismus“, hieß es im *1. Flammenspruch* zur Bücherverbrennung, „für Volksgemeinschaft und idealistische Lebenshaltung!“. Die real existierenden sozialen ‚Schranken‘ lösen sich – so die Botschaft – wunderbar auf in der Gemeinschaft der Gleichgesinnten.

Nicht wunderbar, sondern im Gegenteil eliminatorisch ist diese Gemeinschaft gegenüber allen Argumenten der Vernunft eingestellt, die von vornhe-

17 Verstärkt wurde die repräsentative Aufmarschfunktion des Liedes durch ein vom komponierenden HJ-Musikerzieher Reinhold Heyden beigefügtes Fanfarenvorspiel, zunächst publiziert in den „Musikblättern der Hitler-Jugend“, später u.a. auch in „Lied und Volk“ (Musikbuch für höhere Jungenschulen. Der erste Band. In Zusammenarbeit mit Kurt Benkel, Karl Rehberg u. Kurt Walther hg. v. Adolf Strube. Leipzig: Merseburger 1942, S. 197). Zu Funktionen und Funktionieren Heydens an der HfM Weimar und nachfolgend der HfME Graz cf. Phleps 2000.

rein als ‚List‘ des Feindes diskreditiert werden – der ‚altböse‘ hieß er noch in Luthers reformatorischem Kampflied, an dem diese dritte Strophe orientiert ist.¹⁸ Fehlende ‚Treue‘, sprich fehlende Übereinstimmung, wird zum Verrat, die nazistische Verschärfung der Angst vor Unterschieden gegen Eindringlinge gerichtet. Im Gegensatz zu meist älteren Exponaten nazistischer Gebrauchsmusik, in denen antisemitische Aggressionen konkret benannt werden, liegt die Gefährlichkeit dieses Liedes in seiner Disponibilität für eine Vielzahl gesteuerter Aggressionen und selbstverständlich auch und gerade für die Deformation zur massenmordenden ‚Gefolgschaft‘ im ideologischen Gefüge der grundlegend rassistisch definierten (Volks-)Gemeinschaft.

Ein dritter Blick: Auf der Reichstagung 1937 sollte die als „musische Durchdringung“ (Bieder nach Rehberg 1937b, S. 130) verklausulierte Inthronisation einer solchen aggressionsbereiten und aggressiven Gemeinschaft demonstrativ zelebriert und in ihrem musikpädagogischen Funktionsradius ausgemessen werden. Auf der Rednerliste standen durchweg Funktionsträger der musikpädagogischen Institutionen, die zugleich und mit wenigen Ausnahmen auf parteiorganisatorischer Seite hohe NSLB-Funktionäre, HJ-Führer und/oder ‚Pgg.‘ waren. Und im anscheinend handverlesenen Publikum (die Teilnehmerzahl war laut Rehberg 1937a, S. 77, beschränkt) saß – neben einer Claqueurfraktion von Berliner Studienreferendaren und -assessoren – der Rest der Belegschaft; nicht vollständig zwar, aber in repräsentativer Auswahl. Unter den 18 Vortragenden und 115 in der Berichterstattung namentlich aufgelisteten Teilnehmern befanden sich u.a. 26 Dozenten und Professoren für Musikerziehung von 20 der 29 für die Ausbildung der Volksschullehrer zuständigen Hochschulen für Lehrerbildung.¹⁹ [Anlage 2: Ausbildungsstätten]

18 Diese ‚neuen deutschen Volkslieder‘ waren durchweg solche gegen Sinn und Verstand. „Was fragt ihr dumm, was fragt ihr klein“ beginnt ein anderes Altendorf-Lied, und in Herbert Napierskys „Es dröhnet der Marsch der Kolonne“ (vom Freiburger Ordinarius Josef Müller-Blattau als unbegleiteter Dankgesang der NS-Plattenindustrie übereignet) scheiden Fragen nach Sinn und Zweck, Vernunftgründe also, von vornherein als „feige“ und „müde“ aus: In der (Volks-)Gemeinschaft hat „keiner“ mehr „da“ zu sein, „der feige verzagt, der müde nach dem Weg uns fragt, den uns der Trommler schlägt“.

19 Es befanden sich außerdem darunter 15 Dozenten und Professoren von fünf der neun Schulmusik institute (darunter vier Leiter), 15 von 18 Fachberatern für den Musikunterricht an höheren Schulen in Preußen, 20 von 29 Gausachbearbeitern für Musikerziehung im NSLB – zudem der Reichssachbearbeiter –, sechs Musikerzieher von Nationalpolitischen Erziehungsanstalten (Napolas), zwei des für die Musiklehrerfortbildung zuständigen Musikheims Frankfurt/O., vier Berliner Schulräte usw. Verwunderlich zunächst – für einen forschenden Einblick freilich von hohem Wert –, daß eine derart umfangreiche Teilnehmerliste der Reichstagung in der „Völkischen Musikerziehung“ abgedruckt wurde (Rehberg 1937a,

Auf diese Unterabteilung ‚völkischer Musikerziehung‘ möchte ich mich im folgenden für die Aufarbeitungsansätze der Frage nach dem *Wer* beschränken. Grundsätzlich kann festgestellt werden, daß die NS-Musikerziehung im NS-Erziehungssektor nicht nur keinen programmatischen wie personellen Sonderfall bildete, sondern paradigmatisch für die sogenannte ‚völkisch-politische Erziehungswirtschaft‘ des Terrorregimes stand. Einige Beispiele:

Die Errichtung der Hochschulen für Lehrerbildung (HfL), dieser „Erstlinge unter den Hochschulen des Dritten Reichs“ – so Ernst Krieck (1937, S. 227) –, die „völlig aus der Bewegung her gestaltet werden konnten gemäß deren Gehalt, Forderungen und Zielen“, ging mit der Erweiterung des Fächerkanons um politisch-ideologische Fächer wie Volks- und Grenzlandkunde, Vererbungslehre und Rassenkunde einher [Anlage 3: HfL Saarbrücken]. Daß 1933 die

S. 78f., und ergänzt in Rehberg 1937b, S. 137). Aber sie scheint trotz allem nicht vollständig. So ist es bspw. schwer vorstellbar, daß bei dieser hohen Präsenz der Lehrenden der Berliner HfME Heinrich Martens, ihr stellvertretender Direktor, Prof. für Musische Erziehung in der Mittel- und Oberstufe und Fachberater, hier fehlte.

Mit der Reichstagung und trotz der Bekundungen aus dem Reichserziehungsministerium, man wolle auf keinen Fall „die Musikerziehungsarbeit im Reich gleichmacherisch [...] zentralisieren“, stand übrigens außer Frage, daß die „Kerntruppe des Vormarsches“ (Weber nach Rehberg 1937b, 129) in Berlin, an der großzügig ausgebauten HfME, etabliert war. Ein Zeichen setzte hier wohl auch, daß der zumal in dieser Zeit überaus aktive Direktor und Leiter des Schulmusikinstituts der HfM Weimar, Felix Oberborbeck, zwar anwesend war, aber bemerkenswerter-, weil ausnahmsweise nicht zu den Vortragenden zählte.

Diese Berliner ‚Kerntruppe‘ wurde auch außerhalb der Hochschularbeit zur Konsolidierung neuer Organisationsstrukturen in den verschiedenen Bereichen der Musiklehreraus- und -fortbildung und der Methoden wie Inhalte einer NS-Musikerziehung in staatlichen und/oder parteigebundenen Sektoren herangezogen. Im Jahr der Reichstagung 1937 bspw. Knab, Rein, Strube und Warner zum 9. und 10. Lehrgang „Grundlagen der Musikerziehung“ für Musiklehrer an Volks- und Mittelschulen (21.-22.1. bzw. 18.-19.2.; cf. *Völkische Musikerziehung*, 3, 1937, S. 48f./97), Landgrebe zur Gautagung des NSLB, Gau Ostpreußen, in Königsberg (Juni/Juli; cf. ib. S. 399-402), Jörns und Warner zur Arbeitswoche der HfL Elbing (30.9.-6.10.; cf. ib. S. 533), Strube zur Arbeitstagung der Fachschaft Musikerziehung im NSLB, Gau Kurhessen, in Kassel (4.-7.10.; cf. ib. S. 347f.; *Lied und Volk*, 7, 1937, S. 124; *Zeitschrift für Hausmusik*, 6, 1937, S. 228f.; Strube organisierte außerdem des ‚Fest der deutschen Kirchenmusik‘ vom 7.-13. Oktober 1937 in Berlin), Jörns, Ohlendorf, Rein, Strube und Warner zum Schulungslager „Musik und Spiel“ in der Fichte-Schule in Kettwig/Ruhr (8.-16.10.; cf. *Völkische Musikerziehung*, 3, 1937, S. 482), Strube und Warner zur Arbeitstagung „Musikerziehung in der Volksschule“ in Nauen (10.-11.12.; cf. ib. S. 599), Stumme zu zahlreichen HJ-Schulungslagern, u.a. dem 4. Reichsmusikschulungslager der HJ in Stuttgart (1.-7.10.; cf. *Musik und Volk*, 4, 1937, S. 192), Schroth als Leiter zum 10tägigen 3. Reichsmusiklager der Reichsstudentenführung auf der Freusburg im Siegerland (Anfang August; cf. *Völkische Musikerziehung*, 3, 1937, S. 579f.; *Deutsche Musikkultur*, 2, 1937, S. 313-315; *Zeitschrift für Musik*, 104, 1937, S. 1269f.; *Die Musik-Woche*, 5, 1937, Nr.43, S. 2-4).

Entlassung und Neueinstellung von rund zwei Drittel der Lehrenden (cf. bspw. Schnorbach 1983, 30) erfolgt sei, ist eine Chimäre.²⁰ Sie diente lange Zeit als Begründung, warum die in der Volksschullehrerausbildung tätigen Professoren und Dozenten unter allen vergleichbaren Berufsgruppen nicht nur „die wohl höchste Affinität zum Hitler-Regime“ (Hesse 1996, S. 140) besaßen, sondern mit „mindestens 93%“ ‚Parteigenossen‘ (Hesse 1995, S. 90) einen nahezu lückenlosen Partei-Kader zur Umsetzung dessen bereitstellten, was Krieck (1934, S. 6) unter dem Begriff „wehrhaft-politisch-musisches Zuchtssystem gemäß der rassistisch-völkischen Weltanschauung und Wertordnung“ seinen Naziführern anempfahl.

Wie war dieser Partei-Kader bei den ‚Musikerziehern‘ sortiert?²¹ Insgesamt waren – mitunter nur für kurze Zeit – an 17 HfL (und zwar den Hochschulen

20 1932 bereits waren acht der 15 Pädagogischen Akademien in Preußen den Sparmaßnahmen zum Opfer gefallen und mit ihnen fast zwei Drittel der Akademiestellen. Die angebliche Entlassung von 60% (Eilers) bzw. 68% (Tenorth) Lehrenden 1933 stützt sich a) auf falsche Zahlen, da 1933 nur noch ein Drittel der Lehrenden im Amt war, und b) auf falsche Quellen (Tenorth etwa auf „Kürschners Deutschen Gelehrten-Kalender“, der für PA- und HfL-Lehrende nur ungenügend Auskunft gibt). An den elf um Ostern 1934 arbeitenden HfL bspw. stammten 64 (60,4%) von 106 Lehrkräften aus der Weimarer Zeit (cf. Hesse 1995, S. 72f./81).

Keine Chimären waren freilich die, Lehrer/innen und zumal Volksschullehrer/innen aufs Härteste treffenden gesellschaftlichen Bedingungen, die sie zunächst an der Weimarer Demokratie zweifeln und schließlich nahezu ausnahms- und widerstandslos, freilich nicht zwangsläufig den Nazis zuführen ließen. Die Sparverordnungen führten 1931 u.a. zur Erhöhung der Klassenfrequenzen, der Unterrichtszeit und der Pflichtstundenzahlen, in Preußen zur Zwangspensionierung der über 62jährigen Lehrer/innen (verbunden mit einer Gehaltskürzung um 50%), zur generellen Kürzung der Lehrergehälter um 20 bis 30%, im Sommer 1932 schließlich um bis zu 45%: „Damit wurde die Volksschullehrerschaft auf Lebensbedingungen des 19. Jahrhunderts zurückgeworfen“ (Keim 1995, S. 58). Besonders betroffen aber waren die Junglehrer/innen, denen 1932 zum einen – soweit sie noch kein abgeschlossenes Examen besaßen – durch den Abbau von acht PA die Ausbildungsmöglichkeiten entzogen und zum anderen durch die radikale Streichung von Lehrerstellen die letzten Hoffnungen auf eine Festanstellung genommen wurden. Kurz gesagt: Der aus steigender Arbeitsbelastung und geringeren Bezahlungen bzw. steigender Arbeitslosigkeit und immer geringerer Berufsaussichten resultierende „Prozeß der mentalen Faschisierung der Volksschullehrer“ (Breyvogel 1979, S. 136) führte zwischen Januar und März 1933 und in Bayern wie Braunschweig bereits seit 1930/31 besonders unter den Junglehrer/innen zu zahlreichen Eintritten in die NSDAP (cf. ib. S. 59f.).

21 Die nachfolgenden, den Berechnungen zugrundeliegenden Daten stützen sich – neben eigenen Archiv- und Quellenstudien – auf die ausgezeichnete Dokumentation von Alexander Hesse (1995). Nicht allein die hier ermittelten Daten sind jeweils unvollständig, überhaupt kann von einer nicht unerheblichen Dunkelziffer ausgegangen werden, nicht zuletzt da der Nachweis der Organisationsgrade von einzelnen Personen aufgrund unvollständigen Archivmaterials u.a. nicht einfach bzw. mitunter von glücklichen Umständen abhängig ist. So

in Preußen, Danzig, Oldenburg und Saarland) 430 Dozent/inn/en und Professor/inn/en beschäftigt (cf. Hesse 1995, 118), davon 47 (10,9%) Dozent/innen und Professoren für Musikerziehung (die einzigen beiden Frauen schieden 1934 bzw. 1935 bereits aus). Das Durchschnittsalter der Musikerzieher lag 1938 bei 39 Jahren, der älteste war zu diesem Zeitpunkt 63, die vier jüngsten 27 Jahre alt bzw. 36! Jahre jünger:

Geburtsjahr der 47 HfL-Musikerzieher/innen 1933-1939

1875–1889:	7
1890–1899:	15
1900–1909:	19
1910–1911:	6

Von den 22 vor 1900 Geborenen waren elf, die Hälfte also, bereits vor 1933 in der Volksschullehrerausbildung tätig. Alle 47 HfL-Musikerzieher/innen waren organisiert und zwar – bis auf fünf Lehrende, die nur dem NSLB beigetreten waren – durchweg mehrfach organisiert:

Organisationsgrade der 47 HfL-Musikerzieher/innen 1933-1939

NSDAP:	42	
NSLB:	35	NSDAP und NSLB: 30
HJ:	19	
SA:	15	
SS:	5	

Dieser in der Tat lückenlose Organisationsgrad folgt der Gesamttendenz an den HfL – hier beispielhaft herausgegriffen die HfL Saarbrücken [Anlage 3]. Hier lehrten Ende 1938 22 Dozenten und Professoren, darunter drei für Musik-

findet sich bspw. der Beleg des (unerwartet) frühen NSDAP Beitritts von Richard Münnich – Anmeldung im April 1932, Mitglied ab 1.8.1932 – weder in einer Personalakte des Berliner Bundesarchivs noch den Thüringer Akten zur HfM Weimar (die nach dem Prinzip Verschwindenlassen gesäubert wurden), sondern einzig in RKK-Akten zur Berliner Akademie für Kirchen- und Schulmusik [2338 Box 0049 File 02]. Und so hat Hesse (1995) des öfteren Organisationsgrade ermittelt, die mir entgangen waren, und umgekehrt). Es scheint mir sicher, daß die Organisationsgrade zumal im HJ- und SA-Bereich weit höher lagen.

erziehung.²² Der älteste war 1938 mit 53 Jahren mehr als doppelt so alt wie der jüngste mit 26 Jahren. Bis auf einen Lehrenden, der nur NSLB-Mitglied war, waren alle Lehrenden mehrfach organisiert:

Organisationsgrade der 22 Lehrenden an der HfL Saarbrücken (1938)

NSDAP:	21		
NSLB:	11	NSDAP und NSLB:	10
HJ:	4		
SA:	6		
SS:	5		

Der Gesamttendenz folgt ebenso die spätere Entsorgung dieser NS-Musikerzieher/innen in das bundesdeutsche Bildungssystem, in dem das durch Kriegstod und Pensionierung dezimierte Personal bis auf wenige Ausnahmen unterkam²³:

Lebenswege der Lehrenden an 17 Hochschulen für Lehrerbildung

	Doz./Prof.	Musikerzieher
Sommer 1939 im Amt	374	39
davon		
1. Bis 1945 pensioniert/gestorben	85	9
2. Nach 1945 in der DDR	12	1
3. Nach 1945 in der BRD	277	29

22 Auf der Reichstagung vernahmen die Teilnehmer übrigens aus dem Munde des HfL-Referenten im Reichserziehungsministerium, Prof. Dr. Walter Voigtländer, daß der Ausbauplan an jeder HfL „drei hauptamtliche Musikdozenten“ (Diekmann 1937, S. 220) vorsah. Diese Maßgabe wurde nur selten – wie hier in Saarbrücken – vor dem kriegsbedingten Abbau der HfL und ihrer bald erfolgten Umwandlung in Lehrerbildungsanstalten erreicht.

23 Die Daten zur Gesamttendenz sind Hesse (1995, S. 118ff.) entnommen, die des musikpädagogischen Sektors wurden vom Autor ergänzt. Hesses Analyse ist, aufgrund der Verlässlichkeit seiner Daten, auf die im Sommer 1939 im Amt befindlichen HfL-Lehrkräfte (374 von insgesamt 430) eingegrenzt. Zugunsten der Vergleichbarkeit sind daher auch für den musikpädagogischen Sektor nur die Daten der zu diesem Zeitpunkt amtierenden Musikerzieher (39 ausschließlich männliche von insgesamt 47 Musikerzieher/innen) ausgewertet.

Berufstätigkeit der ehemaligen HfL-Lehrenden nach 1945 in der BRD

	Doz./Prof.	Musikerzieher
3.0. unklar	4 = 1,5%	0
3.1. Bis 1950 pensioniert/gestorben	26 = 9,4%	6 = 20,7%
3.2. Nicht im öffentl. Bildungssystem	25 = 9,0%	1 = 3,4%
3.3. Im öffentl. Bildungssystem	222 = 80,1%	22 = 75,9%
davon		
• PA/PH/Akad./Hochschule:	120 = 43,3%	11 = 38,0%
• Höherer Schuldienst	78 = 28,2%	10 = 34,5%
• Volks-, Mittelschullehrer/reaktor	15 = 5,4%	1 = 3,4%
• Schul-/Regierungsrat	9 = 3,2%	0

Der ubiquitäre „klassifikatorische Trick“ (Heinz-Elmar Tenorth), die zwölf Jahre NS-Herrschaft „unter Hinweis auf die Singularität ihres programmatischen, theoretischen und personellen Gefüges aus dem historischen Kontinuum“ (Hesse 1995, S. 7) auszugrenzen, funktioniert übrigens ebenso wenig bei den Musikerzieher/innen, die in den Jahren 1926-1933 an den 15 preußischen Pädagogischen Akademien (PA) tätig waren. Auch hier weist der hohe Organisationsgrad nach 1933 – von 26 machten nur zwei nicht mit – auf eine hohe Akzeptanz des Regimes und der propagierten „Einheit des völkischen Lehrstandes“ (Kriek 1934, S. 19).²⁴

24 Insgesamt waren – mitunter nur für kurze Zeit – an den 15 preußischen PA 244 Dozent/inn/en und Professor/inn/en mit einem Frauenanteil von 16% beschäftigt (cf. Hesse 1995, 55). Von den 26 (10,7%) Dozent/inn/en und Professoren für Musikerziehung, darunter zwei Frauen, waren 16, mehr als die Hälfte also, spätestens Ende 1932 aufgrund der Schließung von acht PA entlassen. Zwölf der PA-Musikerzieher/innen waren auch nach 1933 in der Musiklehrerausbildung tätig, davon lehrten elf an den HfL, einer an der HfME Berlin.

Organisationsgrade der 26 ehemaligen PA-Musikerzieher/innen

NSDAP:	23		
NSLB:	13	NSDAP und NSLB:	12
HJ:	3		
SA:	4		
SS:	1		
–:	2		

„Die Helden wurden aus dem Gefängnis entlassen, sie ordneten sich ungeschickt in einer Reihe, durch die Haft hatten sie an Beweglichkeit sehr verloren. Mein Freund der Gefängnisaufseher, nahm aus seiner Aktenmappe das Heldenverzeichnis, es war das einzige Schriftstück in seiner Mappe, wie ich ohne jede Bosheit – es war doch keine Schreiberanstellung – bemerkte, und machte sich daran, die Helden einzeln aufzurufen und die Namen im Verzeichnis dann abzustreichen. Ich saß seitlich an seinem Schreibtisch und überblickte mit ihm die Reihe der Helden.“ Franz Kafka (1994a, S. 43)

Das Faktum, daß die Funktionsträger einer NS-Musikerziehung auch die der bundesdeutschen Nachkriegszeit waren, ist in einer bestimmten Hinsicht aufschlußreich. Nachweislich hatte sich um 1937/38 – nach der Phase der Machtsicherung mit ihren (Sofort-)Maßnahmen zur äußeren Gleichschaltung und zu Beginn der zweiten Phase der NS-Erziehungspolitik, der Phase einer zwischen Staat und Parteiorganisationen konkurrierenden Machtentfaltung²⁵ –

25 Zur dreiphasigen NS-Erziehungspolitik cf. Scholtz 1981, S. 20ff. Die in der ersten Phase (1933-1936) eingeleiteten Gleichschaltungsprozesse betreffen – neben der ‚Bewegung‘ selbst – alle politisch relevanten Organisationsformen des Erziehungssektors: die Personalpolitik (Gesetz zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums vom 7. April 1933), die berufsständigen Interessenvertretungen (NSLB), die Jugendorganisationen (HJ/BDM) und das Schulwesen, das in dieser Phase bereits formal weitgehend zentralisiert wird (cf. bspw. Eilers 1963, S. 50ff.).

In der zweiten Phase (1937-1940) werden die Gleichschaltungsprozesse unter Ausschaltung von in die falsche Richtung weisenden Reformbestrebungen – indiziert durch die weitgehende Kaltstellung des wohl bekanntesten Nazi-Pädagogen Krieck (cf. Müller 1978, S. 140) – intensiviert. Sie materialisieren sich schulpolitisch und reichseinheitlich in neuen Richtli-

auch im Musikerziehungssektor ein Personal konsolidiert, das so bedenken- wie anstandslos und allzeit bereit war, mit dem Wolf zu heulen, obwohl seine Funktionen von diesem vielfach als Auslaufmodelle gehandelt und tatsächlich zu Beginn der 40er Jahre per Führerbefehl weitgehend außer Kraft gesetzt wurden.

Die Neuordnung der Erziehungsbereiche – bspw. die Rückbildung der HfL in Lehrerbildungsanstalten (LBA), die Einführung von Hauptschule und Erweiterter Kinderlandverschickung, die Erweiterung der Einflußsphären der HJ-Musikerziehung durch Intensivierung eigener Studiengänge, den Ausbau der Jugendmusikschulen und Adolf-Hitler-Schulen²⁶ - führte zur Umwandlung der Erziehungsinstitutionen in Zuchtanstalten ‚kerngesunder Körper‘, in die – wie Hitler 1924 prognostizierte („Mein Kampf“, zit. n. Gamm 1990, S. 58) – „Rassesinn“ und „Rassegefühl instinkt- und verstandesmäßig in Herz und Gehirn“ hineingebrannt wurden. All dies als ‚kriegsbedingt‘ abzutun, wäre nicht allein hinsichtlich der weitergehenden Hitlerschen Visionen, die Volksschullehrer durch ‚Kapitulanten‘ und alleinstehende Frauen zu substituieren (cf. Picker 1951, S. 360f.), ebenso verfehlt wie die Hypothese, daß den NS-Musikerziehern – obgleich im standesrechtlichen und finanziellen Status empfindlich beschnitten – diese Umstrukturierungen ungelegen gekommen seien.

Ihr selbst für den HfL-Bereich überdurchschnittlicher Organisationsgrad in der HJ ließ sie wie prädestiniert erscheinen für die neue Form der ‚Gemeinschaftserziehung‘. Hatte sich bereits in HfL-Zeiten eine immer stärker werdende Vernachlässigung kultureller Techniken und Fähigkeiten bemerkbar

nienerlassen zu allen Schulformen neuen Studien- und Prüfungsordnungen in der Lehrerbildung, der Absenkung der Schulpflicht von neun auf acht Jahre, der Einführung des nach Geschlecht getrennten zentralen Typus ‚Oberschule‘. Die Konkurrenz zwischen Staat und Partei manifestiert sich bspw. in der Einrichtung der nichtstaatlichen Adolf-Hitler-Schulen durch HJ und Deutsche Arbeitsfront (DAF) 1937.

- 26 Wie die LBAs, die vollständig reduziert sind auf „völkisch-politische Erziehungswirtschaft“ (Kriek 1937, S. 229), so bildet die per Führerbefehl vom 28.9.1940 einsetzende „Erweiterte Kinderlandverschickung“ (KLV), in der insgesamt an die 3 Millionen Kinder aus den vom Bombenkrieg besonders betroffenen Großstädten und Ballungszentren in rund 9000 Lager gesteckt und jeglichem familiären oder außerschulischen Einfluß entzogen wurden, eine letzte Variante der Lebens- und Indoktrinationsform, auf die das NS-System ausgerichtet ist. Das Attribut ‚erweiterte‘ ist auch von den NS-Funktionären des Erziehungssektors durchaus nicht quantitativ verstanden worden: „Die Einwirkungs- und Erziehungsmöglichkeiten unserer Schulen finden in den KLV.-Lagern durch die Verbindung von Schule und Lagerbetrieb eine gewaltige Erweiterung. Im KLV.-Lager wird der junge Mensch in seiner Ganzheit erfaßt und erzogen“ (Wallrabenstein 1943, S. 98); cf. auch Krause-Vilmar 1984 und zur HJ-Musikerziehung Phleps 2000.

gemacht – vor allem in der sog. Auslese der Studierenden zugunsten einer ausgewiesenen Mitarbeit in HJ oder BDM, im Fächerkanon zugunsten von sportlicher Fitness – sprich: Kriegstauglichkeit und gemeinschaftsbildender Irrationalismen wie Musische Erziehung –, so war diese ‚Gemeinschaftserziehung‘ an den LBA per Erlaß von 1942²⁷ „nach den Erziehungsgrundsätzen der Hitler-Jugend“ geregelt, die die nun frisch aus der Volksschule per HJ-Musterrungslager ‚Einberufenen‘ und per Führer-Gefolgschaftsprinzip zu einem ‚HJ-Stamm‘ Formierten jeglichem familiären Einfluß entzogen. Auch die LBA-‚Erzieher‘ hatten nun „grundsätzlich Hitler-Jugend-Führer“ zu sein, was den Musikerziehern nicht schwergefallen sein dürfte, denn die meisten waren es ja bereits. Und es wurden viele gebraucht, da – unter Einbezug der instrumentalen Ausbildung – für die Musikerziehung an den 231 LBA die höchste Zahl der Erzieherstunden veranschlagt war.²⁸

Der Einflußrahmen der HJ zumal im Musikerziehungsbereich, der hier überdeutlich hervortritt, wird gewöhnlich auf ein ‚äußeres Gebahren‘, das „‚erduldet‘ wurde“ (Knoop 1984, S. 95), zurückdefiniert. In gleicher Manier wird mehrfach berichtet, daß die an die HfME Berlin angegliederte HJ-Abteilung isoliert arbeitete, keinerlei Kontakte der dort Lehrenden und Studierenden zum ‚Normalbetrieb‘ bestanden. Man habe die HJ-Seminare geduldet, aber zumal fachlich nicht ernst genommen.²⁹ Gern übersehen wird hier, daß eine HJ-orientierte Musikerziehung auf Hochschulebene nicht allein in den eigens eingerichteten Lehrgängen/Seminaren stattfand, sondern gleichfalls in den Ausbildungsgang der Musiklehrer an höheren Schulen integriert war (so zumindest an der HfME Berlin, der HfM Köln und der HfM Weimar, an der unter der Leitung Felix Oberborbecks seit 1934 eine HJ-nahe Ausbildung betrieben wurde). Übersehen wird auch, daß der HJ-Bereich der eigentliche Gründungsmotor der HfME Graz war und bereits zu Ostern 1939, ein halbes Jahr vor der HfME-Eröffnung, seine Arbeit aufgenommen hatte.

Der Zuwachs des programmatischen Anspruchs und strukturellen Einflusses der Reichsjugendführung zu Beginn der 40er Jahre stellt indes m. E. außer Frage, daß eine zukünftige NS-Musikerziehung eine HJ-Musikerziehung sein

27 Ministerialerlaß v. 4.11.1942. In: Deutsche Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung, 8, 1942, S. 440f.

28 Cf. Ministerialerlaß v. 27.11.1942. In: Deutsche Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung, 8, 1942, S. 442-446.

29 Cf. Rehberg 1982, S. 21, und – gestützt auf Interviews mit Rehberg, Segler, Söthje und Stumme – Günther 1992, S. 63; hinsichtlich der Geringschätzung fachlicher Qualifikationen: Brenner 1992, S. 160.

sollte. Beispielhaft dafür der Ausbau der HJ-Lehrgänge zu hochschuladäquaten Studiengängen („Seminare für Musikerzieher in der HJ“), selbst der der sog. Jugendmusikschulen (an denen übrigens 1943, mitten im Krieg, der erste „Jugend musiziert“-Wettbewerb veranstaltet wurde). Eine solche HJ-Gemeinschafts(musik)erziehung blieb den sog. Nachgeborenen – und dies nicht dank ihrer Väter – erspart.

Nicht erspart aber blieb ihnen die erzreaktionäre, von den einschlägigen Musikpädagogen bis in die 60er Jahre mit nicht nachlassender Penetranz vortragene Gemeinschaftsideologie als Essential einer ‚musischen Bildung‘ bzw. ‚Erziehung‘, die in den braunen Jahren zu ihrer aller Zufriedenheit – was freilich im Nachhinein keiner der Beteiligten zugestehen mochte – ihre größtmögliche Realisation erfahren hatte. Und die Trauer der einst am „großen musikalischen Erziehungswerk des nationalsozialistischen Staates“ (Laux 1944, S. 51) als musikpädagogische Funktionsträger Beteiligten, diese Trauer, daß ihnen, den zahlenmäßig doch eher unscheinbaren Jugendmusikbewegten, ihr ab 1933 in Schule und zumal HJ mit großem Elan infiltrierte Betätigungsfeld nach 1945 entzogen war, wurde nur von ihrem Erstaunen übertroffen, daß plötzlich kritische Stimmen nicht nur laut wurden, sondern dies auch durften. Das geschah in den 60er und 70er Jahren.³⁰

Inzwischen ist diese einst von allerlei Anfeindungen begleitete Aufarbeitung in eine neue Phase getreten, die hinter den einstigen Forschungsstand zurückzufallen droht und einer mutwilligen Entsorgung der musikpädagogischen NS-Vergangenheit bedenklich nahe kommt. Regional orientierte Studien lassen – bei mitunter mangelhafter Quellenbeschreibung – einen kritisch-reflek-

30 Mitte der 60er Jahre erschienen die bahnbrechenden Arbeiten von Ulrich Günther (Die Schulmusikerziehung von der Kestenberg-Reform bis zum Ende des Dritten Reiches. Darmstadt: Luchterhand 1967) und Lars Ulrich Abraham/Helmut Segler (Musik als Schulfach. Braunschweig: Waisenhaus-Buchdruckerei u. Verl. 1966). Es folgten mit zehnjährigem Abstand und gleichsam flankierend die kritischen Arbeiten Dorothea Kollands zur Jugendmusikbewegung (Stuttgart: Metzler 1979) und Johannes Hodeks zu den Sammlungsbewegungen der NS-Infizierten nach 1945 auf der Grundlage von Theodor Adornos nur allzu zutreffenden Einlassungen (Weinheim u. Basel: Beltz 1977). Wenig zuvor war die Basisliteratur historischer Musikpädagogik um zwei Werke angewachsen, die beide auch die NS-Zeit dokumentierten: Eckhard Noltes umfangreiche Quellensammlung von Lehrplänen und Richtlinien (Mainz: Schott 1975) und Gert Holtmeyers Studie zur Geschichte der Musiklehrer an den höheren Schulen Preußens (Diss. Univ. Köln 1975). Unser Thema war jetzt, nachdem es bis in die 60er Jahre Männer wie Hans Joachim Moser (im Handbuch der Schulmusik. Hg. v. Erich Valentin. Regensburg: Bosse 1962, S. 50) oder Felix Oberborbeck (im alten *MGG*. Hg. v. Friedrich Blume. Bd. 9. Kassel: Bärenreiter 1961, Sp. 1122f.) mit je zwei Sätzen ad acta gelegt hatten, aktenkundig.

tierenden Ansatz vielfach in den Hintergrund treten. Und im neuen „MGG“ – um eine gewichtige Publikation doch beim Namen zu nennen (cf. Ehrenforth 1997, Sp. 1495) – werden die zwölf Jahre ‚Musikerziehung‘ unterm Hakenkreuz wieder in die (vermeintliche) historische Bedeutungslosigkeit rückgestuft, mit welcher die Infizierten nach 1945 sich jeglicher Legitimation für ihr Denken und Handeln enthoben glaubten und so gleichsam bruchlos, wenn auch unter materiellem Verzicht aufs Allergrößte liedhafter NS-Propaganda, musikpädagogisch wirksam bleiben konnten.

Vermittelt wirksam bleiben die einstigen NS-Musikerzieher und späteren bundesdeutschen Musikdidaktiker übrigens auch – zumindest für Interessierte – durch ihre hinterlassenen Erinnerungen. Vielfach wird daraus zitiert, der forschungsrelevante Umgang mit diesem Genre aber ist weitgehend ungeklärt. Nicht durchführbar jedenfalls scheint – allein aufgrund des wenigen zur Verfügung stehenden Materials – eine qualitative und typologisierende Analyse, die die Selbstaussagen und -einschätzungen der einzelnen Infizierten mit ihren jeweiligen Handlungsspielräumen und Verhaltensweisen in Beziehung setzt. Aber selbst wenn es einen solchen reichhaltigen Materialfundus gäbe, scheint die Erinnerungsliteratur, auch die Befragung ehemals Infizierter in vielen, vor allem den persönlichen Bereich betreffenden Mitteilungen – da immer fraglich bleibt, inwieweit sie den Tatsachen entsprechen – historisch vor allem aussagekräftig hinsichtlich der Funktion, die die jeweilige Aussage für den sich Erinnernden hat.

Wenn bspw. Kurt Sydow (in Weber 1982, S. 14), ebenfalls Teilnehmer der Reichstagung, in Erinnerung seiner Arbeit am Musikheim in Frankfurt/O. während der NS-Zeit von „kleinen Zugeständnissen“ berichtet, „die eine Art Etikett abgaben, wie z.B. das tägliche Flaggenhissen oder die vormilitärische Ausbildung der Tagungsteilnehmer“, und sie als belanglose ‚Tribut‘-Zahlung an den „neuen Staat“ deklariert, unterdessen „die eigentliche Arbeit [...] ungestört fortgesetzt werden“ konnte, so erfahren wir aus seinem längeren Bericht letztlich nichts über Stellenwert und Funktion dieser ‚kleinen Zugeständnisse‘, vieles aber über die Lehnsknechts- bzw. Leibeigenen-Mentalität (und ihre unbedarfte Legitimation des sich Erinnernden) an einer Ausbildungsstätte, die von ihrem Leiter Georg Götsch zum musikpädagogischen Prototyp Kriechscher ‚Menschenformung‘ ausgebaut wurde und deren ‚eigentliche Arbeit‘ aus der Umsetzung einer derart definierten ‚Erziehungswirtschaft‘ bestand.

Oder wenn Karl Rehberg (1982, S. 9f.), einst zuständig für den Tagungsbericht in der „Völkischen Musikerziehung“, in seinen Erinnerungen vom einsti-

gen Tagungsredner Karl Landgrebe berichtet, er sei zu seinem prominenten NSLB-Posten gekommen ‚wie die Jungfrau zum Kinde‘, habe die Floskeln geläufig aneinanderreihen können, aber im Grunde keinerlei Engagement gezeigt. Rehberg gibt uns ein nettes Bild des zerstreuten Professors, dem die Musik alles bedeutet habe und die mehr oder weniger aufgezwungene Funktionärstätigkeit eine ungeliebte Nebensache mit keinerlei Konsequenzen, zumal er im richtigen Leben nicht mal gescheit Auto fahren konnte. Als ‚Pg.‘ zählte Landgrebe in der Tat zu den ‚Märzgefallenen‘, aber wenig zählt anscheinend, daß er bereits 1932 zum NSLB gefunden hatte und – wohl kaum, um besser Autofahren zu lernen – im SS-Motorsturm aktiv war.

Seine Professorenstellung an der HfME wird Landgrebe wohl weniger seiner methodischen Fähigkeiten in der Vermittlung des Klavierspiels als seiner Fähigkeit in der Anhäufung von Funktionsposten verdankt haben: Der ehemalige Potsdamer Studienrat, Organist und Chorleiter war u.a. Landesleiter der RMK, Gau Mark Brandenburg, Städtischer Musikbeauftragter von Potsdam und – an gewichtigster Stelle – Reichssachbearbeiter für Musikerziehung im NSLB, d.h. höchster musikpädagogischer Funktionär der zwangsorganisierten Lehrerschaft und als solcher Mitherausgeber der einzigen musikpädagogischen Zeitschrift der NS-Zeit mit dem programmatischen Namen „Völkische Musikerziehung“ (die – wiederum Rehberg (1982, S. 9) – damals selbstverständlich und angeblich wg. dem „ideologisch belasteten Wort ‚völkisch‘ [...] nicht gelesen wurde“).

Aber auch von Seiten der 2. Generation sortieren sich – zumal in den Varianten der Verteidigung persönlich nahestehender Menschen – die Erinnerungslücken der Väter gelegentlich und nach der Palmströmschen Devise zu ‚als Tatsachen deklarierte Falschmeldungen‘. Weil nicht sein kann, was nicht sein darf, wird der Verweis auf antisemitische Ausfallerscheinungen H. J. Mosers per Leserbrief-Dekret von Moser jr. als „Infames in einer Giftküche zubereitet“ diffamiert³¹ und steht in der von Jochem Wolters verfaßten „Biographischen Skizze“ der durchaus verdienstvollen „Dokumentation Gottfried Wolters“ zu lesen, daß Vater Wolters „anfänglich dem Nationalsozialismus in

31 Cf. Dietz-Rüdiger Moser: Infames in einer Giftküche zubereitet (NMZ, 46/47, 1997/98, H. 12/1, S. 11), eine leserbriefliche Reaktion auf Günter Hartmanns – übrigens um weitaus triftigere Quellen zu ergänzende – Einlassungen zur ns-konformen Verunglimpfung Mendelssohn Bartholdys durch H. J. Moser (cf. Günter Hartmann: Druckfehlerteufel hat gewütet. In: NMZ, 46, 1997, H. 10, S. 10), in denen Dietz-Rüdiger Moser – ohne inhaltliche Überzeugungskraft freilich – den „strafrechtlichen Tatbestand der Verunglimpfung Verstorbener“ (er spricht von Vater Moser, nicht Mendelssohn Bartholdy!) erfüllt sieht.

apolitischer Offenheit, wahrscheinlich sogar mit Hoffnungen begegnet war, ohne jedoch in die NSDAP einzutreten“ (Wolters 1996, S. 11). Und die beigeordnete Anmerkung meldet in frohlockendem Telegrammstil: „Die gegenteilige, von Phleps entlehnte Mutmaßung beruht auf Irrtum“. Nicht daß ich, der hier als Irrender Erwähnte, Wolters' Begegnung mit „dem Nationalsozialismus in apolitischer Offenheit“ widersprochen hätte, solch Nonsense ist nun wahrlich jeglicher Gegenrede entzogen. Aber ich hatte im Rahmen der Diskussion eines angemessenen Umgangs mit der musikpädagogischen NS-Vergangenheit (Phleps 1995, S. 74) Wolters' Mitgliedschaft in der NSDAP als Beispiel eines strukturellen Faktors erwähnt – ohne die irrige Mutmaßung, daß die Akten des Berliner Bundesarchivs über diese Tatsache hinwegtäuschten.³² Den Lesern der „Dokumentation“ aber wird (wieder einmal) suggeriert, daß Wissenschaft, die sich mit den braunen Jahren beschäftigt, auf infamen Mutmaßungen beruhe, die Nazizeit mit den Entnazifizierungsbescheiden, der sog. „Entbräunung“ (H. J. Moser, 1947) bewältigt war und alles weitere Gift von Menschen verspritzt wird, die keine Lieder kennen. Hinsichtlich der deutschen Vergangenheit gibt es aber nichts, was zu verschweigen sich lohnt.

Abkürzungen

BDM	Bund Deutscher Mädel in der HJ
HfL	Hochschule für Lehrerbildung
HfM	Hochschule für Musik
HfME	Hochschule für Musikerziehung
HJ	Hitler-Jugend, Jugendorganisation der NSDAP
LBA	Lehrerbildungsanstalt

32 Ganz so ‚apolitisch‘ war Wolters' ‚Offenheit‘ übrigens bereits 1933 nicht. Im Mai des Jahres der NSDAP und SA beigetreten (von der SA wechselte er bald in die HJ, wo er es nachweislich [Bundesarchiv RKK 2703 /Box 0289 /File 43] mindestens zum Oberscharführer brachte, später auch in der DAF zum Gaumusikreferenten und im KdF-Bereich zum Musiksachbearbeiter), berichtete der Musikstudent (zusammen mit einer Kommilitonin) wenig später in der Nazizeitung „Westdeutscher Beobachter“ vom vermeintlichen Mißtrauen, das Ernst Bücken am musikwissenschaftlichen Institut der Kölner Universität angeblich und vor allem von Seiten Theodor Kroyers entgegengebracht würde. Ein von Kroyer daraufhin im November beantragtes (Ausschluß-)Verfahren gegen die ‚Pgg.‘ Wolters und Käte Knott führte schnell (und wohl auch aufgrund der Beziehungen des Wendehalses Bücken zu hohen NSDAP-Funktionären) zu einer von der ‚Partei‘ initiierten, von Walter Trienes durchgeführten Untersuchung (Näheres zum Ausgang cf. Potter 1998, 100/112; eine getrübe Sicht der Dinge präsentiert auch hier Wolters 1996, 10).

Was bedeutet: Aufarbeitung der 'Musikerziehung' in NS-Deutschland

NSDAP	Nationalsozialistische Deutsche Arbeiterpartei
NSLB	Nationalsozialistischer Lehrerbund
PA	(preußische) Pädagogische Akademie
Pg(g).	Parteigenosse(n), Mitglied(er) der NSDAP
SA	Sturmabteilung der NSDAP
SS	Schutzstaffel der NSDAP

Anlage 1

Reichstagung für Musikerzieher an Schulen und Lehrerhochschulen

Im Auftrag des Reichserziehungsministeriums durchgeführt vom Schulungsamt der Staatlichen Hochschule für Musikerziehung und Kirchenmusik vom 24. bis 29. Januar 1937 in Berlin

(cf. Dieckermann 1937; Rehberg 1937a/b/c; Schultze 1937; Völkische Musikerziehung, 3, 1937, S. 49; Waldmann 1937)

Sonntag, 24.1.1937

17.30 Eröffnung der Tagung und der 2. HfME-Musikwoche im Eosandersaal des Charlottenburger Schlosses

Werke von Johann Sebastian Bach („Präludium und Fuge Es-Dur“ für Orgel), Armin Knab („Das heilige Ziel“ für Chor und Orchester), Heinrich Spitta („Musik für Streichorchester“, Werk 41)

Montag, 25.1.1937

09.00 Prof. Dr. Werner Weber, Referent für Musikerziehung im Reichserziehungsministerium: Grundsätzliches zur Arbeitstagung für Musikerzieher

10.15 Prof. Dr. Eugen Bieder, Direktor u. Leiter der Fachgruppe I: Musische Erziehung der HfME Berlin: Die organisatorische Umgestaltung auf dem Gebiet der Musikerziehung

11.30 Prof. Dr. Armin Knab, HfME Berlin: Zeitgenössischer Liedsatz

15.00 Prof. Karl Graef, HfME Berlin: Sprecherziehung

16.00 Bruno Sanke, Institut für Kirchen- und Schulmusik in Breslau: Singerziehung

20.00 Stunde der Hausmusik des Seminars für Privatmusiklehrer unter Leitung von Prof. Karl Landgrebe

Werke von Ernst Bieder („Dreistimmige Spielmusik“), Gerhard Maasz („Nu lat uns singen dat Abendleed – Kleine Musik nach plattdeutschen

Volksweisen“), Walter Rein (Kantate „Der Pfalzgraf an dem Rhein“, Spielmusik „Innsbruck, ich muß dich lassen“), Joachim Reuß („Suite für drei Instrumente“), Erich Thabe („Variationen über ein altes Volkslied“ für Klavier)

Dienstag, 26.1.1937

- 09.00 Prof. Dr. Walter Voigtländer, Hauptreferent für die HfL im Reichserziehungsministerium: Grundsätzliches zur Musikerziehung an den Hochschulen für Lehrerbildung
- 10.00 Prof. Dr. Fritz Reusch, HfL Hirschberg: Die Musikerziehung an der Hochschule für Lehrerbildung
- 12.00 Prof. Walter Rein, Leiter der Abt. 2: Volkskunde der HfME Berlin: Grundfragen der musikalischen Volkskunde
- 14.30 Rolf Schroth, Musikreferent der Reichsstudentenführung: Studentische Musikaarbeit und ihre praktische Aufgabenstellung im Reichsberufswettbewerb der deutschen Studenten
- 15.15 Dr. Theodor Warner, Leiter des Schulungsamts der HfME Berlin: Aufgaben des Schulungsamtes
- 16.00 Helmuth Jörns, Mitarbeiter im Schulungsamt der HfME Berlin: Lagergestaltung
- 17.30 Schatten- und Volksspiele der HfME-Spielgruppe unter Leitung von Heinz Ohlendorf

Schattenspiel „Das Märchen von Frau Holle“, Spiele nach den Liedern „Die Vogelhochzeit“ und „Wie sind mir mein Stiefel geschwolln“, Dialektspiel „Dat Wettloopen twischen Hasen und Swinegel“, Volksspiel „Das große Zeittheater“

Mittwoch, 27.1.1937

- 09.00 Prof. Dr. Gotthold Frotscher, Universität Berlin: Musik und Rasse
- 10.30 Prof. Dietrich Stoverock, Leiter der Schulmusikabteilung der HfM Köln: Musikkunde in der höheren Schule (+ 2 Lehrproben)
- 15.00 Prof. Karl Graef, HfME Berlin: Sprecherziehung

- 16.00 Bruno Sanke, Institut für Kirchen- und Schulmusik in Breslau: Singerziehung
- 17.00 Prof. Karl Landgrebe, Leiter des Seminars für Privatmusikerzieher der HfME Berlin: Neue Wege in der Ausbildung des Privatmusikerziehers
- 20.00 Besuch einer künstlerischen Veranstaltung, Oper o.a.

Donnerstag, 28.1.1937

- 09.00 Prof. Adolf Strube, Leiter der Abt.1a: Volksschule und 1d: Fortbildungsstudium der Volksschullehrer der HfME Berlin: Weg und Ziel der Musikerziehung in der Volksschule (+ 2 Lehrproben)
- 12.00 Hans Gansser, Sachverständiger für Musik im Württembergischen Kultusministerium: Vaterländische Lieder aus der Zeit von 1919 bis 1933
- 15.00 Prof. Karl Graef, HfME Berlin: Sprecherziehung
- 16.00 Bruno Sanke, Institut für Kirchen- und Schulmusik in Breslau: Singerziehung
- 20.00 Bach-Distler-Abend unter Leitung von Prof. Dr. Eugen Bieder

Werke von Johann Sebastian Bach („Doppelkonzert“ d-moll, Motette „Lobet den Herrn, alle Heiden“, „4. Brandenburgisches Konzert“) und Hugo Distler (A-cappella-Motette „Wach auf, du deutsches Reich“)

Freitag, 29.1.1937

- 09.00 Bannführer Heinz Ohlendorf, Referent für Fest- und Feiergusaltung im Kulturamt der Reichsjugendführung u. Hochschullehrer in der Abt. 2c: Volksspiel/Laienspiel der HfME Berlin: Feiergusaltung – Volksspiele
- 10.00 Bannführer Wolfgang Stumme, Hauptreferent für Musik im Kulturamt der Reichsjugendführung u. Hochschullehrer in der Abt. 2b: Hitlerjugend der HfME Berlin: Musikerziehung in Hitlerjugend und Schule
- 11.00 Allgemeine Aussprache
- 15.00 Aussprache in Sektionen
- 17.30 Musiknachmittag der Charlottenburger Jugendmusikschule unter Leitung von Prof. Karl Landgrebe, Heinz Ohlendorf und Ferdinand Lorenz

Hugo Distler (Kantate „Wo Gott zu Haus nicht gibt sein Gunst“), „Lieder, Reigen und Spiele vom Winter, von der Fasenacht und vom kommenden Frühling“, gespielt von Blockflöten- und Geigengruppen

20.00 Geselliges Beisammensein

Samstag, 30.1.1937

11.30 Feierstunde zum Tag der nationalen Erhebung, gestaltet von der Hochschulwettkampfgruppe des NSD-Studentenbundes im Rahmen des Reichsberufswettkampfes der deutschen Studenten unter Leitung von Siegfried Günther

Werke u.a. von Heinrich Brühl („Hymnische Musik“) und Jens-Jürgen Rohwer („Wer den Tag erleben will“), Ansprache von Rolf Schroth

Sonntag, 31.1.1937

10.00 Morgenfeier der Hitler-Jugend „Über allem steht das eine Reich“, gestaltet von der Rundfunkspielschar der Reichsjugendführung und der HJ-Arbeitsgemeinschaft unter Leitung von Wolfgang Stumme

Chorgesänge, Instrumentalsätze, Sprüche und gemeinsam gesungene Lieder, Ansprache von Eberhard Wolfgang Möller

Anlage 2

Ausbildungsstätten

<i>Länder</i>	<i>HfL (29)</i>	<i>Schulmusikinstitute (12)</i>
Anhalt:	-	-
Baden:	Karlsruhe	Karlsruhe (HfM)
Bayern:	Bayreuth München-Pasing Würzburg	München (AdT/HfM)
Braunschweig:	Braunschweig	-
Bremen:	-	-
Freistaat Danzig:	Danzig	-
Hamburg:	Hamburg	-
Hessen:	Darmstadt	-
Schaumburg-Lippe:	-	-
Lippe:	-	-
Lübeck:	-	-
Preußen:		
• Ostpreußen:	Elbing	Königsberg (Hsch.Inst.)
• Posen-Westpreußen:	Schneidemühl	-
• Groß-Berlin u. Brandenburg:	Cottbus Frankfurt/O.	Berlin (AKS/HfME)
• Pommern:	Lauenburg	-

Was bedeutet: Aufarbeitung der ‘Musikerziehung’ in NS-Deutschland

• Niederschlesien:	Hirschberg	Breslau (Hsch.Inst.)
• Oberschlesien:	Beuthen	-
• Sachsen:	-	-
• Schleswig-Holstein	Kiel	-
• Hannover:	Hannover	-
• Westfalen:	Dortmund	-
• Hessen-Nassau	Weilburg/L.	[Frankfurt/M. (HfM), gepl.]
• Rheinprovinz:	Bonn Koblenz Trier	Köln (HfM)
• Hohenzollerische Lande:	-	-
Mecklenburg:	Rostock	-
Oldenburg:	Oldenburg	-
Saarland:	Saarbrücken	-
Sachsen:	Dresden Leipzig	Leipzig (LK/HfM)
Thüringen:	Jena (Päd. Institut)	Weimar (HfM, Okt. 1934)
Württemberg:	Eßlingen/N.	Stuttgart (HfM)
Österreich:	[LBA]	Graz (HfME, 8.1.1940) Wien (HfM, Herbst 1939)
Protektorat Böhmen u. Mähren:	-	Prag (Hsch.Inst., 1942)

Anlage 3

Hochschule für Lehrerbildung Saarbrücken (Ende 1938)

Eröffnet am 1. November 1936, voll ausgebaut Ende 1938. Am 1. November 1939 vorübergehend stillgelegt

Hochschullehrer

Arbeitsbereich

Direktor:

Prof. Dr. Ernst Osterloh (1889-1967) Erziehungswissenschaft

Stellvertr. Direktor:

Prof. Ernst Christmann (1885-1974) Volkskunde

Professoren:

Dr. Karl Baumann (1896-1957) Methodik des Rechen- und Raumlehreunterrichts

Dr. Arno Koselleck (1891-1977) Deutsche Geschichte und Methodik des Geschichtsunterrichts

Ekkehart Pfannenstiel (1896-1986) Musikerziehung

Dr. Ludwig Sell (1897-1981) Charakterkunde und Jugendkunde

Dr. Friedrich Wilhelm (1893-1955) Allgemeine Unterrichtslehre

Dozenten:

Albert (Friedrich) Beyer (1900-1966) Biologie und Methodik des Naturkundeunterrichts

Franz Fahnemann (1907-1948) Deutsche Sprache, Methodik des Deutschunterrichts und Sprecherziehung

Richard Kunze (1894-1952)	Methodik des Zeichen- und Werkunterrichts
Dr. Georg O.Th. Maier (1906-1944)	Vererbungslehre und Rassenkunde
Max Egon Martin (1902-1987)	Methodik des Zeichen- und Werkunterrichts
Dr. habil. Hermann Overbeck (1900-1982)	Erdkunde und Methodik des Erdkundeunterrichts
Horand Horsa Schacht (1908-1977)	Deutsche Geschichte, Methodik des Geschichtsunterrichts und Grenzlandkunde
Erich Schepelmann (1906-1978)	Leibeserziehung
Dr. Hermann Schulz (1900-1965)	Leibeserziehung
Franz Wüsten (1889-1938)	Katholische Religionslehre und Methodik des Religionsunterrichts
Kommissarische Dozenten:	
Dr. habil. Fritz Hellwig (geb. 1912)	Geschichte und Methodik des Geschichtsunterrichts
Dr. Konrad Krägeloh (1891-1969)	Deutsche Sprache und Methodik des Deutschunterrichts
Dr. Wolfgang Roehder (1911-1945)	Musikerziehung
August Sander (1905-1944)	Methodik des Grundschulunterrichts
Edgar Stahmer (geb. 1911)	Musikerziehung

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1975): Was bedeutet: Aufarbeitung der Verarbeitung (orig. 1959). In: Gerd Kadelbach (Hg.): Theodor W. Adorno, Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959-1969. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 10-29
- Baumhof, Josef (1938): Westdeutsche Schulmusiktagung. In: Völkische Musikerziehung, 4, 170-172
- Brenner, Helmut (1992): Musik als Waffe? Theorie und Praxis der politischen Musikverwendung, dargestellt am Beispiel der Steiermark 1938-1945. Graz: Weishaupt
- Breyvogel, Wilfried (1979): Die soziale Lage und das politische Bewußtsein der Volksschullehrer 1927-1933. Eine Studie zur Gewerkschaftsfrage in der Volksschullehrerschaft. Königstein/Ts.: Scriptor
- Christmann, Dagmar/Rautenberg, Thomas (1997): Ein braunes Band der Sympathie. Die Dresdner Bank und das Dritte Reich. In: Frankfurter Rundschau, 260, 16
- Dieckermann, Walter (1937): Reichs-Musikerzieher-Tagung in Berlin. In: Die Deutsche Schule, 41, 219f.
- Dudek, Peter (1995): „Der Rückblick auf die Vergangenheit wird sich nicht vermeiden lassen“. Zur pädagogischen Verarbeitung des Nationalsozialismus in Deutschland (1945-1990). Opladen: Westdeutscher Verlag
- Ehrenforth, Karl Heinrich (1997): Musikpädagogik. B. Geschichte der Musikpädagogik. In: Die Musik in Geschichte und Gegenwart. Allgemeine Enzyklopädie der Musik, begründet von Friedrich Blume. 2., neubearbeitete Ausgabe hg. v. Ludwig Finscher. Sachteil. Bd. 6. Kassel u.a.: Bärenreiter u. Stuttgart u.a.: Metzler, Sp. 1473-1499.
- Eilers, Rolf (1963): Die nationalsozialistische Schulpolitik. Eine Studie zur Funktion der Erziehung im totalitären Staat (Staat und Politik 4). Köln u. Opladen: Westdeutscher Verlag
- Frei, Norbert (1999): Vergangenheitspolitik. Die Anfänge der Bundesrepublik und die NS-Vergangenheit. München: Deutscher Taschenbuch Verlag
- Gamm, Hans-Jochen (1990): Führung und Verführung. Pädagogik des Nationalsozialismus (3. Aufl.). München: List

- Giordano, Ralph (1990): Die zweite Schuld oder Von der Last ein Deutscher zu sein. München: Knaur
- Günther, Ulrich (1992): Die Schulmusikerziehung von der Kestenberg-Reform bis zum Ende des Dritten Reiches (2. Aufl., orig. 1967). Augsburg: Wißner
- Hartung, Günter (1974): Analyse eines faschistischen Liedes. In: Wissenschaftliche Zeitschrift Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Gesellschafts- und sprachwissenschaftliche Reihe 23, 6, 47-64
- Helms, Siegmund (1988): Edmund Joseph Müller. Musikpädagogik zwischen den Weltkriegen (Bedeutende Musikpädagogen 2). Wolfenbüttel u. Zürich: Mösseler
- Herbert, Ulrich (1996): Best. Biographische Studien über Radikalismus, Weltanschauung und Vernunft, 1903-1989 (3.Aufl.). Bonn: H. J. Dietz
- Hesse, Alexander (1995): Die Professoren und Dozenten der preußischen Pädagogischen Akademien (1926-1933) und Hochschulen für Lehrerbildung (1933-1941). Weinheim: Deutscher Studien Verlag
- Hesse, Alexander (1996): Hüter der reinen Lehre? Über die Erregungen des Universitätsprofessors T. In: Erziehungswissenschaft, 13, 137-143
- Iversen, Bernhard (1936): Das musische Bildungsgut. In: Deutsches Bildungswesen, 1, 150-158
- Jenne, Michael (1977): Musik, Kommunikation, Ideologie. Ein Beitrag zur Kritik der Musikpädagogik. Stuttgart: Klett
- Kafka, Franz (1994a): Das Ehepaar und andere Schriften aus dem Nachlaß (Gesammelte Werke in zwölf Bänden. Nach der Kritischen Ausgabe hg. v. Hans-Gerd Koch. Bd. 8). Frankfurt/M.: Fischer
- Kafka, Franz (1994b): Beim Bau der chinesischen Mauer und andere Schriften aus dem Nachlaß (Gesammelte Werke in zwölf Bänden. Nach der Kritischen Ausgabe hg. v. Hans-Gerd Koch. Bd. 6). Frankfurt/M.: Fischer
- Keim, Wolfgang (1995): Erziehung unter der Nazi-Diktatur. Bd. 1. Antidemokratische Potentiale, Machtantritt und Machtdurchsetzung. Darmstadt: Primus
- Knoop, Karl (1984): Zur Geschichte der Lehrerbildung in Schleswig-Holstein. 200 Jahre Lehrerbildung vom Seminar bis zur Pädagogischen Hochschule 1781-1981. Husum: Husumer Druck- u. Verlagsgesellschaft

- Krause-Vilmar, Dietfrid (1984): Das Lager als Lebensform des Nationalsozialismus. Anmerkungen und Fragen. In: Pädagogische Rundschau, 38, 29-38
- Kriek, Ernst (1934): Nationalsozialistische Erziehung. In: Die Verwaltungs-Akademie. Ein Handbuch für den Beamten im nationalsozialistischen Staat. Hg. v. Hans-Heinrich Lammers u. Hans Pfundtner Berlin: Industrier Verlag Spaeth & Linde, S. 1-26 (keine Gesamtpaginierung, hier: Band 1, Gruppe 1, Beitrag 8)
- Kriek, Ernst (1937): Die Wissenschaft in der Lehrerbildung. In: Volk im Werden, 5, 225-231
- Kühnert, Hanno (1996): Das Schlupfloch für NS-Justizunrecht ist endlich gestopft. In: Frankfurter Rundschau, 183 (8.Aug.), 18
- Laux, Karl (1944): Musik und Gemeinschaft in unserer Zeit. In: Deutsche Musikultur, 3/4, 45-53
- Loewy, Ernst (1983): Literatur unterm Hakenkreuz. Das Dritte Reich und seine Dichtung. Eine Dokumentation. Frankfurt/M.
- Loth, Wilfried/Rusinek, Bernd-A. (Hg.) (1998): Verwandlungspolitik. NS-Eliten in der westdeutschen Nachkriegsgesellschaft. Frankfurt/M. u. New York: Campus
- Müller, Gerhard (1978): Ernst Kriek und die nationalsozialistische Wissenschaftsreform. Weinheim u. Basel: Beltz
- Müller, Horst (2000): Eine Blamage, wahrlich keine Pionierleistung. Die falschen Bilder der „Wehrmachtausstellung“ waren Folge einer verfehlten Konzeption. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung, Nr. 1 (3. Jan.), 8
- Mulisch, Harry (1996): Strafsache 40/61. Eine Reportage über den Eichmann-Prozeß (2. Aufl.). Berlin: Aufbau Verlag
- Nolte, Eckhard (Hg.) (1975): Lehrpläne und Richtlinien für den schulischen Musikunterricht in Deutschland vom Beginn des 19. Jahrhunderts bis in die Gegenwart. Eine Dokumentation (Musikpädagogik. Forschung und Lehre 3). Mainz: Schott
- Phleps, Thomas (1995): „Es geht eine helle Flöte...“ – Einiges zur Aufarbeitung der Vergangenheit in der Musikpädagogik heute. In: Musik und Bildung, 6/1995, 64-74
- Phleps, Thomas (2000): Musikerziehung im Aufbau. Die Lehrgänge für Jugend- und Volksmusikleiter resp. Seminare für Musikerzieher in der HJ

- 1936-1944. In: Hanns-Werner Heister (Hg.). „Entartete Musik“ 1938. Weimar und die Ambivalenz (im Druck)
- Picker, Henry (1951): Hitlers Tischgespräche im Führerhauptquartier 1941-42. Im Auftrage des Deutschen Instituts für Geschichte der nationalsozialistischen Zeit geordnet, eingeleitet u. veröffentlicht v. Gerhart Ritter. Bonn: Athenäum
- Potter, Pamela M. (1998): Most German of the arts : musicology and society from the Weimar Republic to the end of Hitler's Reich. New Haven and London: Yale University Press
- Rabsch, Edgar (1925): Gedanken über Musikerziehung. Zur Stellung der Musik innerhalb der „Neuordnung des preußischen höheren Schulwesens“. Leipzig: Quelle & Meyer
- Rehberg, Karl (1937a): Vorbericht zur Musikerzieher-Tagung in Charlottenburg. Vom 24. bis 29. Januar 1937. In: Völkische Musikerziehung, 3, 77-79
- Rehberg, Karl (1937b): Reichstagung für Musikerzieher an Schulen und Lehrerhochschulen in Berlin-Charlottenburg. In: Völkische Musikerziehung, 3, 127-137
- Rehberg, Karl (1937c): Musikwoche der Staatlichen Hochschule für Musikerziehung und Kirchenmusik. In: Völkische Musikerziehung, 3, 137-139
- Rehberg, Karl (1938): Musikerziehertagung in Berlin-Charlottenburg. In: Völkische Musikerziehung, 4, 123-127
- Rehberg, Karl (1982): Erinnerungen an die Hochschule für Musikerziehung und Kirchenmusik Berlin 1936-1945. In: Zeitschrift für Musikpädagogik, H.18 (Mai), 3-21
- Schäfer, Hans Dieter (1981): Das gesplante Bewußtsein. Deutsche Kultur und Lebenswirklichkeit 1933-1945. Frankfurt, Berlin, Wien: Ullstein
- Schefer, Gerwin (1970): Soziologische Aspekte bei der Entwicklung eines Musikcurriculums. In: Egon Kraus (Hg.). Bildungsziele und Bildungsinhalte des Faches Musik. Vorträge der achten Bundesschulmusikwoche Saarbrücken 1970. Mainz: Schott, 148-154
- Schnorbach, Hermann (Hg.) (1983): Lehrer und Schüler unterm Hakenkreuz. Dokumente des Widerstands von 1930 bis 1945. Königstein/Ts.: Athenäum

- Scholtz, Harald (1981): Nationalsozialistische Machtausübung im Erziehungsfeld und ihre Wirkungen auf die junge Generation. 3 Kurseinheiten der Fernuniversität – Gesamthochschule – in Hagen, Fachbereich Erziehungs- und Sozialwissenschaften. Hagen: Fernuniversität
- Schultze, Gerhard (1937): Musikwoche 1937 der Staatl. Hochschule für Musikerziehung und Kirchenmusik. In: Deutsche Tonkünstler-Zeitung, 33, 160f.
- Sontheimer, Kurt (1994): Antidemokratisches Denken in der Weimarer Republik. Die politischen Ideen des deutschen Nationalismus zwischen 1918 und 1933 (4. Aufl.). München: Deutscher Taschenbuch Verlag
- Stumme, Wolfgang (1987): Die Musikschule im 20. Jahrhundert – Bericht eines Zeitzeugen. In: Karl-Heinz Reinfandt (Hg.). Die Jugendmusikbewegung. Impulse und Wirkungen. Wolfenbüttel u. Zürich: Mösseler, 245-270
- Waldmann, Guido (1937): Reichstagung für Musikerzieher und Musikwoche 1937 in Berlin-Charlottenburg. In: Musik und Volk, 4, 193-195.
- Wallrabenstein, Heinrich (1943): Die Erweiterte Kinderlandverschickung. In: Rudolf Benze (Hg.). Deutsche Schulerziehung. Jahrbuch des Deutschen Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht 1941/42. Berlin: E.S.Mittler & Sohn, 93-98
- Weber, Rudolf (1982): Interview mit Kurt Sydow (1977). In: Zeitschrift für Musikpädagogik, H. 20 (Nov.), 3-21
- Wolters, Jochem (Hg.) (1996): Gottfried Wolters (1910-1989). Eine Dokumentation. Unterreichenbach: Manuscript
- Zimmer, Hasko (1985): Lieder, Jugend und Faschismus. In: Hasko Zimmer (Hg.). Literatur – Faschismus – Leser. Zur Auseinandersetzung mit faschistischer Literatur im Deutschunterricht. Dortmund: Pädagogische Arbeitsstelle, 189-237

Dr. habil. Thomas Phleps Weyrauchstraße 13
34119 Kassel

Das Problem der Anwendung musikpädagogischer Theorien im Kontext des Musikalischen Schulfunks in Deutschland (1924-1941)

1 Einleitung

Der folgende Beitrag ist im Rahmen meines Dissertationsprojektes mit dem Arbeitstitel „Musikalischer Schulfunk und Musikpädagogik in Deutschland (1924-1941)“ entstanden. Dieses größere Vorhaben nimmt ein bislang übersehenes historisches Phänomen in den Blick: musikpädagogisch relevante Rundfunkgeschichte. Innerhalb dieses Rahmens sind die folgenden Überlegungen anzusiedeln. Leitend war die Frage, wie man mit überlieferten Tondokumenten, in diesem Fall aufgezeichneten Schulfunksendungen, methodisch verfahren kann. Daß die einzelnen Sendungen nicht ohne eine historische Kontextualisierung analysiert und interpretiert werden konnten, schien ausgemacht. Es stellte sich jedoch heraus, daß teilweise große Diskrepanzen zwischen den theoretischen Äußerungen, wie sie in den Publikationen der Schulfunkmacher manifest sind, und dem ‚tatsächlichen‘ Unterricht, wie er sich in den Sendungen darstellt, vorhanden sind. Diese Diskrepanzen waren teilweise so erstaunlich, daß die These sich verfestigte, es könne sich um ein strukturelles Problem – das Problem der Anwendung – handeln.

Der Begriff der Anwendung gehört in den Kontext des sogenannten und viel diskutierten ‚Theorie-Praxis-Problems‘. Luhmann/Schorr (1979:187ff.) bezeichnen die Debatte um dieses Problem allerdings als Ausweichmanöver vor dem Technologiedefizit der Erziehungswissenschaft. Anstatt etwas zu tun, denke man darüber nach, was man täte, wenn man etwas täte und in welchem Zusammenhang dies dann mit dem Nachdenken stünde. Sie zeigen, daß die Unvorhersehbarkeit der pädagogischen Situation strukturell bedingt ist.

Mag dieser Einwand als performativer Akt seine Berechtigung haben, indem er darauf aufmerksam macht, man solle über das Theoretisieren das Handeln nicht vergessen, schafft er doch das für jeden Unterricht fundamentale

Problem nicht aus der Welt. Weist die Kritik auch auf ein (scheinbar) unlösbares Problem, eine Aporie, hin, muß ein Lehrender doch täglich damit umgehen. Hierbei kann es sicherlich nützlich sein, dem ‚strukturell bedingten Nichtwissenkönnen‘ auf die Spur zu gehen und Merkmale dieses Nichtwissenkönnens aufzuzeigen.

Im folgenden wird die These vertreten, daß es Sinn macht, dieser Aporie nachzuspüren. Es soll sich zum einen zeigen, daß der Umgang mit dem Problem der Anwendung als Chance verstanden werden kann und die defensive, beinah fatalistische Hinnahme des strukturell bedingten Nichtwissenkönnens von einem offensiven Umgang mit der aporetischen Struktur des Anwendungsproblems abgelöst werden sollte. Die pädagogische Situation ist nicht etwa defizitär, sie birgt vielmehr die zugegebenermaßen riskante Chance, produktiv, innovativ und kreativ zu sein.

Zunächst soll der Anwendungsproblematik auf einer philosophischen Ebene nachgegangen werden, wobei die Interpretation der aristotelischen Theorie der ‚phronesis‘ durch Hans-Georg Gadamer sowie Überlegungen von Jacques Derrida miteinander in Beziehung gesetzt werden. Anschließend werden die musikpädagogische Theorie von Edgar Rabsch sowie daraus ableitbare didaktische Überlegungen aus seinen Schriften rekonstruiert, um dann den situativen Kontext, in dem diese zur Anwendung kommen, kurz zu umreißen. In einem letzten Schritt werden Rabsch’ musikpädagogische Theorie bzw. didaktisches Konzept mit seiner Sendung „Verwendung neuer Musik im Unterricht“ des Musikalischen Schulfunks der NORAG (Nordische Rundfunk AG, Hamburg) aus dem Jahre 1931 konfrontiert. Ich hoffe, dann – exemplarisch – einige Unstimmigkeiten, Differenzen und Widersprüche aufzeigen zu können und diese als positive Folge der Anwendung einer Theorie in einer komplexen Unterrichtssituation zu bestimmen.

2 Das Problem der Anwendung

2.1 Wendung an: Gadamers Interpretation der aristotelischen Theorie der phronesis – Derrida

Das kantische Anwendungsmodell schließt einen Praxisbegriff, der das Unvorhersehbare einschließt, aus. Herbart hat hier seine Kritik angesetzt. Wenn (laut Kant) alle Situationen theoretisch vorhersehbar sein müssen, um die subsumierende Urteilskraft nicht ins Stocken geraten zu lassen, kann es keine

völlig neuen Situationen geben. Praxis definiert sich aber gerade durch diese Eigenschaft. Pädagogische Theorie kann die Kenntnis einer zukünftigen Situation jedoch niemals vollständig besitzen. Sie bleibt folglich defizitär. Die korrekte Anwendung einer Regel kann keinesfalls eine pädagogische Handlung legitimieren, vielmehr benötigt ein Pädagoge die Fähigkeit, die situative Komponente richtig einzuschätzen. Herbart spricht hier vom richtigen ‚Takt‘.¹

Gadamer hat auf die vernachlässigte Dimension der Anwendung hingewiesen und betont, „daß Anwendung ein ebenso integrierender Bestandteil des hermeneutischen Vorgangs ist wie Verstehen und Auslegen“ (Gadamer 1990: 313).² Er zieht eine Parallele zwischen dem hermeneutischen Grundproblem und dem sittlichen Wissen (‚phronesis‘). Er rekurriert dabei auf die Nikomachische Ethik des Aristoteles, der eine Analyse der ‚phronesis‘ vornimmt. Aristoteles vergleicht das sittliche Wissen mit dem technischen Wissen (‚techne‘). Sowohl ‚phronesis‘ als auch ‚techne‘ sind „vorgängiges Wissen und wollen ein Handeln bestimmen und leiten“ (320). Beide müssen „die Anwendung des Wissens auf die jeweilige konkrete Aufgabe selbst in sich enthalten“ (320)³. Wo liegen die Unterschiede?

Das technische Wissen ist lernbar und damit auch verlernbar. Das sittliche Wissen hingegen kann man sich nicht wie ein technisches Wissen, ein Können, aneignen. Ein Handwerker kann die Regeln und Methoden seines Berufes lernen. Er kann diese im Hinblick auf ein bestimmtes Ziel und bestimmte Gegebenheiten anwenden. Er beherrscht sein Metier und sein Material. Das sittliche Wissen ist jedoch kein Wissen über oder von einem Material, sondern „Sich-Wissen“ (321), Wissen, daß man von sich selbst als Mensch hat. Ein Mensch kann sich nicht so herstellen – und damit auch keine anderen Menschen – wie ein Handwerker sein Produkt herstellt. Der Mensch steht einem Sachverhalt gegenüber, den er nicht nur wahrnimmt, sondern von dem er betroffen ist. Er muß in einer Situation handeln, d.h. sein sittliches Wissen muß die Anwendung auf eine je konkrete Aufgabe enthalten. Ein Wissen, daß sich auf eine konkrete Situation nicht anzuwenden weiß, bleibt irrelevant.

1 Vgl. hierzu Herbart (1996 [1802]: 44) und Langewand (1989: 1523)

2 Damit setzt Gadamer sich explizit von der traditionellen pietistischen Unterscheidung der drei Kategorien ‚subtilitas explicandi‘, ‚subtilitas intelligendi‘ und ‚subtilitas applicandi‘ ab.

3 Deshalb setzt Gadamer an diesem Punkt das hermeneutische Problem zur ‚phronesis‘ und zur ‚techne‘ in Beziehung. Verbindendes Moment ist die Anwendung.

Damit ist nicht nur ein Grundproblem der philosophischen Ethik umrissen, vielmehr zeigt sich hier die ethische Komponente⁴ jeder Anwendung, die einem Handelnden in einer konkreten Situation eine Entscheidung abverlangt. Einerseits kann man nur etwas anwenden, „was man schon vordem für sich besitzt“ (322), andererseits erfordert eine konkrete Situation den Umgang mit dem strukturellen Defizit des sittlichen Wissens.

Exemplarisch wird dies bei der Anwendung eines Gesetzes auf einen Fall. Ein Gesetz muß im Prozeß der Anwendung „berichtigt“ werden (323), da es nicht die „praktische Wirklichkeit in ihrer vollen Konkretion“ enthalten kann (323). Damit erweist sich jedoch das Gesetz keinesfalls als defizitär, vielmehr kann Gerechtigkeit nur in der Konkretion erreicht werden. Die platte Anwendung des Gesetzestextes wäre dem Gesetz nicht gerecht. Dem Gesetz muß etwas appliziert, d.h. hinzugefügt werden, um Recht zu schaffen. Deshalb entsteht etwas Neues.

Auch Derrida betont die Einzigartigkeit jeder Anwendung. Er macht dies am Beispiel der Dekonstruktion fest. Diese existiert nicht als feste doktrinaire Methode. Sie kann nur angewendet werden „auf etwas anderes“ (Derrida 2000)⁵. Dekonstruktion „kann nicht von Performativen gelöst werden, von Signaturen, von einer gegebenen Sprache“ (ebd.). Wenn man etwas dekonstruiert, muß man „etwas Neues aufführen“ (ebd.). Wesentlich, und hier liegt die Nähe zum aristotelischen Konzept der ‚phronesis‘, ist, daß eine Methode – hier die Dekonstruktion – nicht als festes Regelwerk, als klar umrissenes Wissen, sondern einerseits nur im Hinblick auf etwas (ein Objekt, eine Situation etc.) existiert und andererseits nicht von demjenigen losgelöst betrachtet werden kann, der dekonstruiert und sein Handeln damit signiert, dafür verantwortlich zeichnet.

Derrida nähert den Begriff der Anwendung dem von ihm geprägten Begriff der Dissemination⁶ an, um deutlich zu machen, daß im Prozeß der Anwendung etwas Neues entsteht. Sie erzeugt „etwas Unvorhersagbares [...] in Kontexten,

4 Vgl. Den aktuellen Trend in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft hin zu einer grundlagentheoretischen Reflexion ‚alter‘ Themen im Kontext des Normenproblems (Ethik, Verantwortung, Gerechtigkeit etc.) etwa bei Jan Masschelein/Michael Wimmer: *Alterität Pluralität Gerechtigkeit. Randgänge der Pädagogik*. Sankt Augustin 1996: Academia-Verl.; Leuven: Leuven Univ.-Press.

5 Die deutsche Übersetzung des auf Englisch geführten Interviews mit Derrida wird voraussichtlich im Frühjahr 2000 beim Wiener Verlag Turia+Kant erscheinen. Eine genaue Angabe der Seitenzahlen ist deshalb zu diesem Zeitpunkt nicht möglich.

6 Dissemination läßt sich, mit der bei Derrida gebotenen Vorsicht, mit Streuung übersetzen.

die niemand im voraus beherrschen kann“ (ebd.). Derrida verweist damit auf die potentielle Unkontrollierbarkeit, die mögliche Gefahr des Entgleitens, die der Anwendung einer Methode (einer Theorie, eines Wissens) in einer singulären Situation innewohnt.

Sowohl Gadamer als auch Derrida benennen fundamentale Kriterien des Anwendungsbegriffs. Anwendung ist nicht einfach die Beziehung von etwas Allgemeinem, Vorgegebenem, einer Theorie, einer Methode, eines Wissens auf die besondere Situation. Sie ist immer auch Applikation, d.h. Hinzufügung von etwas Neuem. Dieses Neue ist nach Gadamer notwendig, um die Anwendung zu vervollständigen. Das juristische Beispiel hat gezeigt, daß ein Gesetzestext erst in der Konkretion des singulären Falls zum Recht (oder Unrecht!) wird. In ähnlicher Weise wird eine Unterrichtsplanung erst in der Unterrichtsstunde zum (gelungenen oder mißlungenen) Unterricht. Das Neue ist einerseits bedingt durch die defizitäre Struktur dessen, was angewendet werden soll (die singuläre Situation ist unvorhersehbar), andererseits durch die Struktur des Anwenders, der dem, was angewendet werden soll, etwas Neues hinzufügen muß (es ‚berichtigt‘). Damit ist das Neue – wie Derrida ausführt – nicht kontrollierbar. Es ist riskant.

2.2 *Methodologische Folgerungen – These*

In methodologischer Hinsicht sehe ich folgende Konsequenzen:

- a) Es ist damit zu rechnen, daß im Kontext einer historischen Forschung die Analyse theoretischer Äußerungen von Musikpädagogen in der Konfrontation mit deren ‚tatsächlichem‘ Unterricht – hier in der Form von Schulfunksendungen – Unstimmigkeiten, und Widersprüche zwischen Theorie und Anwendung zeigen werden. Es ist wahrscheinlich, daß in der Anwendung etwas, das ich die ‚Emergenz des Neuen‘ nennen möchte, auftritt. Diese ist riskant, nicht-kontrollierbar, aber möglicherweise produktiv.
- b) Die Situation, in der eine musikpädagogische Theorie zur Anwendung kommt, ist deshalb von besonderer Relevanz. Für das vorliegende Forschungsprojekt ist eine gründliche Analyse des Bedingungsfeldes, hier: der konkreten Situation im Medium Schulfunk, vonnöten.
- c) Die musikpädagogische Theorie muß danach befragt werden, inwieweit das Problem der Anwendung mitreflektiert ist.
- d) Die Frage der Verantwortung kann neu gestellt werden. Weniger im Sinne eines verantwortlich-machen-für als im Sinne eines Versuches, den subjek-

tiven Umgang der einzelnen Schulfunkmacher mit dem Problem der Entscheidung in einer pädagogischen Situation auch im Hinblick auf die aktuellen politischen Gegebenheiten zu analysieren. Dies scheint in Anbetracht einer bislang häufig polemisch und emotionsgeladen geführten Diskussion über den Vorwurf des dispositionellen Faschismus in Richtung der musikalischen Reformbewegungen angebracht.

Als weiterführende These, die m.E. nicht ohne Relevanz und Folgen für aktuelle musikdidaktische Konzeptionen bleibt, wird behauptet, daß die zwangsläufige Emergenz des Neuen im Prozeß der Anwendung als Chance begriffen werden kann. Man muß sich jedoch des Risikos bewußt sein. Ähnlich wie bei einer Improvisation kann man scheitern oder aber etwas Singuläres, Neues schaffen. Begreift man das Unvorhersagbare als Chance, entbindet dies keinesfalls von guter Vorbereitung. „Man muß das Maximum wissen“ fordert Derrida im Hinblick auf die Verantwortung, die übernommen werden muß (Derrida 2000). Dieses Maximum läßt sich nur vom Subjekt aus denken, d.h. mit Maximum kann nur das subjektiv als ausreichend erkannte Wissen gemeint sein. Daß dieses mit objektivierten Theorien konfrontiert werden muß, steht außer Frage.

3 Die musikpädagogische Theorie von Edgar Rabsch

Benutzt man den Terminus ‚musikpädagogische Theorie‘ im Kontext Jugendmusikbewegung (JMB)⁷, begibt man sich auf unebenes Terrain. Man könnte einwenden, eine der Hauptschwächen der JMB liege gerade in ihrem Theoriedefizit, eine andere in ihrer Theoriefeindlichkeit. Beide Einwände lassen sich leicht begründen (vgl. Abel-Struth 1985:139f.). Es läßt sich jedoch nicht einwenden, die JMB sei ohne jede Theorie, denn: „Ein nicht als Theorie bewußtes gedankliches Ordnungsgefüge bleibt immer noch eine Theorie“ (Kaiser 1999:3). Solch ein ‚gedankliches Ordnungsgefüge‘ kann widersprüchlich, inkohärent, anachronistisch, ja absurd sein: es bleibt eine Theorie, die Orientierung schafft, die Urteile ermöglicht, die Handlungen leitet und diese überprüft. Diese ist „initiativ, normativ, formativ und evaluativ“ (Kaiser 1999:

7 Edgar Rabsch rechne ich zum sog. Jöde-Kreis innerhalb der JMB. Daß der Begriff JMB verschiedenste Strömungen mit unterschiedlichsten Vertretern umfaßt, wird vorausgesetzt. Als einendes Moment betrachte ich zum einen, ähnlich wie Kaiser (1987:134) das Ziel eines ‚neuen Menschen‘, von dem aus bekannte Charakteristika wie etwa der Gemeinschaftsgedanke abgeleitet werden können. Zum anderen ist sicherlich die Verflechtung auf der persönlichen Ebene, die Freundschaften, Bekanntschaften etc. der einzelnen Musikpädagogen untereinander ein nicht zu vernachlässigendes Moment.

4). Wenn im folgenden die musikpädagogische Theorie eines Anhängers der JMB – Edgar Rabsch – rekonstruiert wird, geschieht dies unter der Prämisse, daß dessen Theorie teilweise subjektiv und implizit ist. Sie ist nicht und erhebt auch nicht den Anspruch auf den Status einer objektiven Theorie: auf intersubjektive Überprüfbarkeit und innere Widerspruchsfreiheit. Sie ist darüber hinaus nicht immer explizit formuliert. Eine Rekonstruktion ist notwendig.

Als Grundlage und Mittelpunkt für die Rekonstruktion der musikpädagogischen Theorie von Rabsch wurde seine Ganzschrift aus dem Jahre 1924 „Gedanken über Musikerziehung“ herangezogen. Hinzu traten kürzere Artikel in Fachzeitschriften.⁸ Spätere Veröffentlichungen waren insofern relevant als sie zum einen zeigen, daß Grundannahmen seiner musikpädagogischen Theorie konstant geblieben sind,⁹ zum anderen weil sie einen Rückblick aus der Perspektive von Rabsch auf den für diesen Text relevanten Zeitraum werfen.

3.1 Der philosophische Background: Oswald Spengler

Das von Rabsch häufig zitierte geistige Vorbild ist Oswald Spengler und dessen monströse Geschichtsphilosophie „Der Untergang des Abendlandes“. Grundlegende theoretische Annahmen von Rabsch lassen sich auf Spenglers Werk zurückführen. Dessen Kernthese lautet: die Geschichte der Welt ist als Abfolge fundamental differenter, nicht miteinander verbundener Kulturen zu denken. Das Gemeinsame der Kulturen besteht lediglich in einer Gesetzmäßigkeit: „Jede Kultur durchläuft die Altersstufen des einzelnen Menschen. Jede hat ihre Kindheit, ihre Jugend, ihre Männlichkeit und ihr Greisentum“ (Spengler 1923:143). Die abendländische Kultur befindet sich im Zeitalter der Zivilisation, dem Stadium des Zerfalls. Die Zukunft wird von Machtentfaltung, von Imperialismus geprägt sein.

Spengler entfaltet mit seiner Kernthese ein organizistisches bzw. biologisches Welt- und Geschichtsbild. Die Welt wird als lebendiges, hierarchisch

8 Die beiden im „Bericht über den I. Musikwissenschaftlichen Kongreß der Deutschen Musikgesellschaft in Leipzig vom 4. bis 8. Juni 1925“ enthaltenen Beiträge „Instrumentenkunde und vergleichende Musikwissenschaft in der Schule“ und „Musikwissenschaft in der Schule“. Außerdem wurden die von Rabsch und Hans Burkhard in drei Bänden herausgegebenen Schulbücher „Musik. Ein Unterrichtswerk für die Schule“ aus dem Jahre 1929 untersucht. Schließlich wurde der in „Der Kreis“ vom November 1932 veröffentlichte Artikel „Musiktage mit Paul Hindemith“ berücksichtigt.

9 Bereits 1967 hat Ulrich Günther angemerkt, die These, daß „‘gute‘ Musik einen Menschen ‚gut‘, ‚schlechte‘ Musik ihn ‚schlecht‘ machen müsse“ sei bei Rabsch sowohl 1925 als auch 1963 immanent vorhanden. Vgl. Günther (1967:201, 420).

geordnetes System konzeptualisiert.¹⁰ Besondere Sprengkraft enthält diese Sicht in Verbindung mit Spenglers methodischem Ansatz: Er mißtraut dem Kausalitätsprinzip und behauptet für die Geisteswissenschaften: Das „Mittel, lebendige Formen zu verstehen, ist die Analogie“ (Spengler 1923:4). So setzt er Geschichte der Biologie, Gesellschaft der Pflanze, Kultur dem Menschen analog. Für jedes gesellschaftliche Phänomen findet er eine Entsprechung in anderen Kulturen oder anderen historischen Epochen. Er mißtraut dem Verstand und der Vernunft, weil: „Das Leben ist das erste und letzte, und das Leben hat kein System, kein Programm, keine Vernunft“. Der „Verstand, der Begriff, tötet, indem er ‚erkennt‘“ (44). Die Aufgabe des Historikers ist damit umrissen: „Nachfühlen, Anschauen, Vergleichen [...] *sind die Mittel der Geschichtsforschung überhaupt*“ (34; Hervorhebung im Original), also nicht erkennen, noch erklären oder gar verstehen.

Spengler vertritt einen radikal eurozentrischen Standpunkt, der mit einem radikal kulturellrelativistischen korrespondiert. „Dem russischen Denken sind die Kategorien des abendländischen ebenso fremd wie diesem die des chinesischen oder griechischen. Ein wirkliches und restloses Begreifen der antiken Urworte ist uns ebenso unmöglich wie das der russischen und indischen, und für den modernen Chinesen und Araber mit ihren ganz anders gearteten Intellekten hat die Philosophie von Bacon bis Kant lediglich den Wert einer Kuriosität“ (31).

Spenglers Ästhetik baut auf die Prämisse: „Eine Kunst ist ein Organismus, kein System“ (288). Diese organizistische Ästhetik erhält ihre normativen Antworten aus den Fragen a) lebt eine Kunst? und b) in welchem Stadium befindet sich diese Kunst?

„Eine künstliche Kunst ist keiner organischen Fortentwicklung fähig. Sie bezeichnet das Ende“ (378f.). Für die seinerzeit aktuelle Kunst ist die Diagnose klar: „Die Krisis des 19. Jahrhunderts war der Todeskampf. Die faustische Kunst stirbt [...] wie jede andere an Altersschwäche, nachdem sie ihre inneren Möglichkeiten verwirklicht, nachdem sie im Lebenslauf ihrer Kultur ihre Bestimmung gefunden hat. Was heute als Kunst betrieben wird, ist Ohnmacht und Lüge, die Musik nach Wagner so gut wie die Malerei nach Manet ...“ (379).

10 Spengler sieht hier seine Nähe zu Goethe (Spengler 1923:IX).

Allerdings liefert Spengler weder eine plausible Erklärung dafür, was eine lebendige Kunst von einer ‚künstlichen‘ Kunst unterscheidet, noch woran man erkennt, wann eine Kunst im Sterben liegt.

3.2 *Rabsch wendet sich an ...*

Rabsch verwendet – wie Spengler – mit Vorliebe die Methode des Analogieschlusses. Daß die behauptete Ähnlichkeit zweier Phänomene bei diesem Verfahren häufig zu einer Gleichsetzung derselben führt, erklärt die leichtfertige Vernachlässigung bedeutsamer Differenzen. Wesentliche singuläre Merkmale werden häufig nicht beachtet und damit nicht erkannt. Um nur ein Beispiel zu geben: Rabsch behauptet, nachdem er in Kapitel IX seines Buches „Gedanken über Musikerziehung“ seine musikpädagogische Arbeit an der Staatlichen Bildungsanstalt zu Plön in Holstein – einem Gymnasium – detailliert beschrieben hat: „Alles bis jetzt Gesagte gilt auch für die Volksschule“ (Rabsch 1925:46).

Die Anleihen, die Rabsch bei Spengler im Hinblick auf seine kulturtheoretischen und sozialtheoretischen Thesen macht, sind offenkundig. Wie Spengler verschließt auch Rabsch seine Augen vor gesellschaftspolitischen und ökonomischen Realitäten und verliert sich bei seiner Kritik im Allgemeinen. So spricht er von der „hinter uns liegenden, kulturlosen Zeit“ (VI), die er wie Spengler als Stadium der ‚Zivilisation‘ bezeichnet, ohne diese genauer zu beschreiben als geprägt von „Individualismus“ (2) und „Virtuosentum“ (48).

Rabsch' gesellschaftliches Ideal ist holistisch gedacht, wenn er als Gegenbild fordert, daß die Deutschen „endlich aus der großen Zerrissenheit, die [...] unser großes Nationallaster ist, heraus und zu einer großen Einigung streben“ müssen (6). Er konstatiert: „Der Individualismus liegt im Sterben“ und postuliert den Gemeinschaftsgedanken, „um aus den Schäden der Zivilisation heraus wieder zur Totalität des Organischen zu kommen“ (3). Mittel zum Zweck ist dabei die Musik: „Gerade in unseren politisch erregten und bewegten Zeiten kann und muß die Musik bindend, einend und gemeinschaftsbildend wirken. Denn die Musik eint, die Politik zerstört“ (47). So legitimiert Rabsch den materialen Bildungswert und das Zeitgemäße der polyphonen Musik: einzelne Stimmen konstituieren erst gemeinsam das Werk (48).

„Musik ist ewig. Musik ist die Emanation Gottes selbst“ (1). Mit dieser These beginnt Rabsch seine „Gedanken zur Musikerziehung“. Damit stellt er sich in die Tradition von August Halm und Gustav Wyneken (vgl. Kaiser 1987:148). Musik wird als Absolutes gesetzt und aus dieser Prämisse eine

normative musikpädagogische Zielrichtung entwickelt. Wenn ‚richtiges‘ Musikverständnis Glaube verlangt, resultiert daraus die Verwirklichung einer Weltanschauung, die nicht rational im Diskurs begründet werden kann. Pädagogische Legitimation ergibt sich aus der Musik selbst.

Das Schülerbild, das Rabsch vor Augen hat, konzeptualisiert diesen, ganz im Sinne von Fritz Jöde, als „schaffendes Kind“ (Jöde 1928). Jedes Kind verfügt über eine eigene ‚Schöpferkraft‘, in „jedem Menschen lodert solch eine Flamme“ (Rabsch 1925:1). Rabsch unterstellt, daß sich die Phylogenese in der Ontogenese (analog) wiederholt: „Die Menschheit hat sich aus Urzuständen zur Jetztzeit entwickelt. Und jeder Mensch macht diese Entwicklung durch“ (6f.). Die methodischen Konsequenzen sind damit angedeutet. Unterstellt man, wie Rabsch, daß „das erste Lala in indifferenten Tonhöhen sich der Halb- und Ganztonmelodik unserer abendländischen Musik [...] nähert, wie der Umfang sich erweitert: aus der Pentatonik zur Oktavleiter sich fortentwickelt“, betrachtet man gar die Kleinterz als Ursprungsintervall (Rabsch 1954:178)¹¹, ist der Schritt zu einer Methodik „Vom Leichten zum Schweren“, wie sie für die Reformpädagogik charakteristisch ist, nicht weit.

Ein (reform-)pädagogischer Einfluß auf Rabsch könnte bei Eduard Spranger vermutet werden. Rabsch zitiert das 1924 erschienene Buch „Psychologie des Jugendalters“ von Spranger bereits in der Vorbemerkung (V). Von einer ernsthaften Auseinandersetzung mit Sprangers Theorien kann jedoch nicht gesprochen werden. Dies manifestiert sich nicht nur darin, daß Rabsch inkorrekt zitiert – das erwähnte Zitat ist nicht auffindbar –, sondern zeigt sich in der oberflächlichen und undifferenzierten Rezeption des komplexen Werkes von Spranger.

Die materialen Bildungsziele, die Rabsch verfolgt, sind zum einen in diesem Kontext zu sehen, zum anderen ergeben sie sich aus der Priorität der abendländischen Musiktradition bis Wagner. Das Volkslied steht bei Rabsch nicht so zentral wie etwa bei Jöde. Er betont immer wieder die Notwendigkeit einer musikwissenschaftlichen Fundierung des Musikunterrichts und fordert „eine umfassende Kenntnis des Stofflichen“ (Rabsch 1925:10) nicht nur bei den Schülern, sondern auch bei den Lehrern. „Das Laiengewäsch soll aus unseren Schulen verschwinden“ (10). Er beruft sich auf Kestenbergs Konzeption, wie sie in dessen Schrift „Musikerziehung und Musikpflege“ dargelegt ist, und wird zum Verfechter einer schnellen Anwendung der neuen Richtlinien.

11 Zur Widerlegung dieser These vgl. Gembris (1995:284).

Zeugnis des Bemühens von Rabsch auch um eine wissenschaftspropädeutische Bildung seiner Schüler ist seine kanonische Liste relevanter musikwissenschaftlicher und musikpädagogischer Werke, die er als Grundstock jeder angemessenen Musikbücherei an höheren Lehranstalten verlangt (50f.)

Die Schüler sollen durch das Verständnis der traditionellen klassischen europäischen Musik zu „neuen Menschen“ (46) werden. „Soll Neues werden, so muß es von Grund auf geschehen“ (24). Folglich benötigen sie Notenkenntnisse, die Rabsch bereits in der Grundschule vermittelt wissen will (24).

Rabsch plädiert vehement für einen fächerübergreifenden Unterricht, wie er auch von Kestenberg gefordert wird. Er legitimiert diesen Anspruch mit der gemeinschaftsbildenden Kraft der Musik (17). Analog zur Zerrissenheit der Kultur, will er der Zerrissenheit der einzelnen Fächer begegnen und sie aus ihrer Isolation herausführen (17). Die Ideen, die er dabei entwickelt, sind auch nach heutigen Maßstäben innovativ und originell. So schlägt er für den Französischunterricht in der Oberstufe die Übersetzung der Oper „Le Devin du Village“ von J.J. Rousseau ins Deutsche vor, um die Oper dann zur Aufführung zu bringen (17). Er schildert die Zusammenarbeit mit einem Kunstlehrer, dessen Schüler zu seinen Klavierimprovisationen „Kompositionsversuche mit Farben“ machten (18).

Formale Bildungsziele lassen sich aus Rabsch' Unterrichtsbeispielen rekonstruieren. Er arbeitet produkt- und prozeßorientiert. Zum einen werden geeignete Kompositionen im Chor bzw. im Schulorchester zur Aufführung gebracht, zum anderen Eigenkompositionen der Schüler angeregt und gespielt. Darüber hinaus gestaltet er mit seinen Schülern einige Schulfunksendungen der NORAG in Hamburg (Rabsch 1965:126). Ein besonders einschneidendes Erlebnis hat Rabsch geprägt: seine Zusammenarbeit mit Paul Hindemith, der für die Staatliche Bildungsanstalt Plön, an der Rabsch bis zu seiner Zwangsversetzung nach Itzehoe¹² von 1924 bis 1933 als Musiklehrer arbeitete, eigens verschiedene Stücke komponierte (u.a. „Der Plöner Musiktag“) und diese dann selbst mit den Schülern einstudierte und aufführte (vgl. Rabsch 1932 und Rabsch 1965).

12 Rabsch beschreibt in seiner letzten Publikation, daß die Staatliche Bildungsanstalt Plön am 20. April 1933 eine „Nationalpolitische Erziehungsanstalt, die den Namen ‚Ernst-Röhm-Schule‘ trug“, wurde. Er selbst wurde „wegen der Zusammenarbeit mit Hindemith als ‚Kulturbolschewist untragbar‘ und deshalb „nach Itzehoe strafversetzt“ (Rabsch 1965:128).

Die musikpädagogische Theorie von Rabsch ist in ihrer philosophischen Fundierung sowie in kulturtheoretischer und sozialtheoretischer Hinsicht stark von den kulturpessimistischen, zivilisationskritischen und vernunftskeptischen Thesen Spenglers geprägt. Der musikästhetische Ansatz, den Rabsch vertritt, steht in direktem Zusammenhang mit normativen pädagogischen Entscheidungen. Musik als ‚Emanation Gottes‘ wird zum Glaubensbekenntnis stilisiert. Erziehung durch Musik als möglich und notwendig erachtet. Das höchste Erziehungsziel, der ‚neue Mensch‘, kann nach Meinung von Rabsch nur über ein Verständnis der abendländischen Musik bis Wagner, d.h. über die fundierte Vermittlung materialer Bildungsinhalte erreicht werden. Die Bedeutung des Volksliedes ist für den Gymnasiallehrer Rabsch nicht so zentral wie etwa bei dem Volksschullehrer Jöde, es dient eher als methodisches Mittel einer Vermittlung ‚vom Leichten zum Schweren‘. Rabsch betont die Notwendigkeit einer wissenschaftspropädeutischen Komponente des Musikunterrichts in musikgeschichtlicher und musiktheoretischer Hinsicht. Er erkennt, daß für diese Art des Musikunterrichts qualifiziertes Lehrpersonal notwendig ist, und fordert dessen Ausbildung mit Berufung auf Kestenbergs vehement ein. Rabsch‘ Schülerbild schließt an Jödes Konzept vom ‚schaffenden Kind‘ an. In Rousseauscher Manier werden dem Kind Kräfte, die zur Entfaltung gelangen sollen, zugeschrieben.

Wendet man Rabsch‘ musikpädagogische Theorie didaktisch, läßt sich behaupten, daß er, um seine Bildungsziele zu erreichen, auf prozeß- und produktorientiertes Handeln setzt. In seiner didaktischen Konzeption wird dem ästhetischen Produkt durchaus Relevanz, d.h. eine ästhetische Qualität im Sinne der von ihm selbst formulierten ästhetischen Werte zugesprochen.¹³

4 Die Sendung

Im folgenden Kapitel wird ein knapper Einblick in das Bedingungsfeld, in dem Rabsch seine Sendung produziert, gegeben. Zunächst werden die richtlinienartigen Vorgaben des Hamburger Senders, der Nordischen Rundfunk AG (NORAG) vorgestellt, dann der schulische Background, vor dem Rabsch und seine Schüler handeln, beschrieben. Schließlich werden die technischen Möglichkeiten des Mediums Radio um 1930 kurz erläutert.

13 Vgl. hierzu Wallbaum (1999).

Fritz Brehmer¹⁴, einer der beiden Leiter¹⁵ der Abteilung Musikalischer Schulfunk bei der NORAG umreißt die Aufgaben und Ziele des Senders: „Der Schulfunk sollte das übernehmen [...], was in der Schule selbst nur unter besonders günstigen Umständen möglich war“ (Brehmer 1931:445). Gemeint sind damit „vokale und instrumentale Kunstmusik“, aber auch ein propädeutisches Programm, etwa „Einführungen zu den regelmäßig veranstalteten Opernaufführungen und Orchesterkonzerten für Schüler“ (ebd.). Brehmer ist an der Umsetzung des Kestenbergschen Reformpakets gelegen. Er fordert nicht nur den fächerübergreifenden Unterricht ein, sondern will vor allem „die Umwandlung vom Gesang- zum Musikunterricht“ (ebd.) befördern helfen. Dieser *Musik*unterricht soll weder nur das Kennenlernen von Musik ermöglichen, noch die Schüler ausschließlich musikgeschichtlich orientieren. Vielmehr betrachtet Brehmer musikalische Bildung als zentrales Ziel. Der Umgang mit Musik soll „zum bewußten Auffassen, [...] zum Verfolgen des musikalischen Geschehens, zum Erkennen der Form [...] führen. Oder aber ganz einfach: zur Freude an der Musik, zur Musik überhaupt“ (ebd.). Das Sendeprogramm soll deshalb sehr abwechslungsreich gestaltet sein, ein ‚buntes Bild‘ ergeben (Einführungen zu Opern- und Orchesteraufführungen, Feierstunden, Vorträge, Schulaufführungen, Musiktheorie etc.), nicht zuletzt, um Lehrern die Möglichkeit der individuellen Auswahl zu geben.

Edgar Rabsch hatte 1924, u.a. auf Empfehlung von Georg Schünemann, von dem Ministerialrat Richert die Aufgabe erhalten, „die Gedanken einer neuen Musikerziehung, wie sie in den ‚Richtlinien‘ vorgezeichnet waren, zu verwirklichen“ (Rabsch 1965:117). Und zwar an einer ehemaligen Kadettenanstalt, der Staatlichen Bildungsanstalt in Plön (Schleswig-Holstein). Kestenberg hatte vorgeschwebt, sämtliche ‚Stabilas‘ in Musik-Gymnasien umzuwandeln. Dieser Plan schlug fehl, so auch in Plön, wo erschwerend hinzukam, daß die neue Schule (ein ehemaliges Realgymnasium) mit einer bestehenden (dem Plöner Gymnasium) fusioniert wurde, das Lehrpersonal also traditionell ausgerichtet war, wie Rabsch beklagt (vgl. Rabsch 1965:117). Die Schule war um 1930/31 gut ausgestattet, sowohl mit Instrumenten, als auch mit einer Musikbibliothek und zwei großen Musiksälen. Rabsch hatte seit 1929 einige Sendungen produziert, besaß also Erfahrungen auf diesem Gebiet. Die jungen

14 Fritz Brehmers musikpädagogische bzw. musikpsychologische (in erster Linie empirische) Forschung wurde bislang kaum zur Kenntnis genommen. Dabei genügt seine zentrale Schrift „Melodieauffassung und melodische Begabung des Kindes“ (Leipzig 1925) dem Kriterium der Wissenschaftlichkeit durchaus eher als viele Publikationen anderer Musikpädagogen seiner Zeit.

15 Willibald Wodick, promovierter Anglist, stand Brehmer zur Seite.

Musiker der Sendung rekrutierten sich aus dem ‚Vor-Orchester‘ der Schule. Dieses im Gegensatz zum Kammerorchester ‚Jammer‘-Orchester genannte Ensemble besaß die Aufgabe, auf das Collegium Musicum der Schule vorzubereiten und dafür zu sorgen, daß die mit dem Abitur ausscheidenden Instrumentalisten Nachfolger bekamen. Die Schüler gehörten der Unterstufe an. Nach Rabsch' Angaben spielten 1930 (Blockflöten und Klavier mitgerechnet) 257 der 341 Schüler ein Instrument.

Der Titel der Sendung lautete „Verwendung neuer Musik im Unterricht“. Sendetermin war der 6.11.1931. Die Sendedauer betrug 7'35 Minuten (gekürzt). Die Sendung wurde live von der NORAG übertragen. 1931 bildeten Live-Sendungen den bei weitem größten Anteil am Gesamtprogramm, auch wenn ab ca. 1930/31 alle Sendegesellschaften mit den notwendigen technischen Mitteln zur Herstellung von (Wachs-)Schallplatten ausgestattet wurden. Daß die Sendung aufgezeichnet wurde, ist ein seltener Glücksfall, betont aber die Bedeutung, die man der Sendung damals zugestanden hat.

Verwendung neuer Musik im Unterricht

Leitung der Sendung: Edgar Rabsch

Sendetermin: 6.11.1931

Dauer der Sendung: 7'35 Min. (gekürzt)¹⁶

Musik:

Komposition von Edgar Rabsch, gespielt von Schülern.¹⁷

16 Das folgende von mir transkribierte Tondokument ist im Deutschen Rundfunkarchiv in Frankfurt a. M. unter der Nummer 74 U 2188/15 archiviert.

In der Regel dauerten Schulfunksendungen 20 bzw. 25 Minuten. Diese Sendung ist nur gekürzt erhalten; vermutlich, weil der Sendebeginn sich verzögert hatte, wie Rabsch zu Beginn bemerkt. Zudem sind drei weitere Musikstücke nicht aufgezeichnet worden (Rabsch spricht von insgesamt 5 Kompositionen).

17 Die von Rabsch komponierte Musik ist stilistisch zwischen Carl Orffs pentatonisch-modalen Übungsstücken und Paul Hindemiths Schulopern (z.B. „Wir bauen eine Stadt“; „Der Plöner Musiktag“) anzusiedeln. Harmonisch eher modal (dorisch und phrygisch), ist sie teilweise mit bitonalen Einwüfen versehen. Die rhythmische Struktur ist von simplen 1:2 Relationen geprägt, unterbrochen von einigen wenigen Punktierungen. Melodisch bewegt sie sich im für die Schüler spielbaren Bereich. Dynamisch lebt sie vom Gegensatz *f-p*, der in erster Linie durch die Gegenüberstellung von ‚tutti‘ und ‚soli‘ erzielt wird. Vor allem das zweite Stück ist programmatisch angelegt und soll die Ereignisse in einem Circus darstellen. Das verwendete Instrumentarium besteht aus Xylophonen, Glockenspielen, Klavier, Blockflöten, Becken, großer Trommel, Tambourin, Schellenring und Triangel.

Edgar Rabsch:

„Und da wir trotz unserer verspäteten, (äh) trotz unseres verspäteten Beginns noch etwas Zeit haben, will ich Euch ganz kurz sagen: wenn ihr nun glaubt, ihr könnt diese Spielmusik nicht machen, weil euch die Schlagzeuge fehlen, so weise ich darauf hin, daß man sich vieles als Ersatz nehmen kann. Anstelle einer Holztrommel könnt ihr mit einem Federhalter den Rhythmus auf eine Stuhllehne oder eine Zigarrenkiste klopfen, ein Tambourin findet sich in eurer Turnhalle, wenn auch keine Schellen daran sind, Glockenspiele finden sich als Kinderspielzeug, die Hauptsache ist nur, daß es mit dem Klavier und den Flöten übereinstimmt, ein billiges Becken kostet eine Mark, wird also wohl zu erschwingen sein, und anstelle einer großen Trommel, da nimmt man vielleicht ein leeres Faß, nagelt starkes Kartonpapier oder ein altes Fell, vielleicht einen gebrauchten Bettvorleger darüber und, oder bumst mit einer Schranktür oder mit einem Pultdeckel. Ein Stückchen Eisen von einer Gardinenstange an einem Faden aufgehängt ergibt einen Ersatz für eine Triangel, und wo ihr wirklich keine kleine Trommel auftreiben könnt, da nehmt eine Holz- oder Blechbüchse, schüttet eine Handvoll Erbsen hinein und macht den Trommelrhythmus mit diesem Rasselinstrument nach. Ihr seht, wenn man will, dann geht alles.

Und nun wollen wir euch das letzte und fünfte Stückchen unserer kleinen Spielmusik vormachen; wir haben es „Zirkus“ genannt. Es soll sehr lebendig und geräuschvoll gespielt werden. Lauter kurztaktige Stückchen sind aneinander gereiht, in den Zwischenspielen hört ihr eine Blockflöte allein, das ist der Quintaner Büchel, der seine sehr schwierige Stimme gut geübt hat und hoffentlich auch gut blasen wird. Es geht in dem Stück ebenso lustig her wie in einem Zirkus, dauernd erfolgen kurze Auftritte: ein Pferd, ein Clown, ein (ehm-ne-ehm) Ringkämpfer, ein Reigenspringer und so weiter und so weiter. So geht das hintereinander fort und am Schluß hört ihr dann ein marschähnliches Stück, schon mehr einen ‚Blues‘; weiß nich’ ob ihr einen Blues kennt, das ist eines der, einer der neuen Tanzformen, die wir (äh) in unserer Tanzmusik jetzt in Gebrauch haben. Nun wollen wir dieses Stück als letztes spielen und ich wünsche euch, daß ihr alle einmal das versucht und nachmacht und dann selbst so viel Freude an der Sache habt, wie wir sie gehabt haben.“

Musik:

Komposition von Edgar Rabsch, gespielt von Schülern.

5 Konklusion

Rabsch befindet sich während seiner Sendung in einer hochkomplexen Unterrichtssituation. Dies hat mehrere Gründe: Er muß institutionellen Vorgaben gerecht werden, den Richtlinien des Senders. Diese kommen seinen eigenen Vorstellungen zwar nahe, da sie sich im Rahmen der Kestenbergschen Reformideen bewegen, geben jedoch einen Handlungsrahmen vor. Er muß sich den zeitlichen Vorgaben anpassen, hier: 20 Minuten Sendezeit. Die Sendung ging live über den Sender. Dies setzt ihn unter Streß, immerhin hat er – aus welchen Gründen auch immer – zu spät begonnen, wie er zu Beginn der Sendung anmerkt. Eine Gruppe von Schülern in einem Sendesaal unter Kontrolle zu halten, mit deren Nervosität angesichts eines für sie ungewöhnlichen Umfelds umzugehen (Mikrophone, Techniker etc.) erfordert Übersicht und Gelassenheit. Rabsch muß Verantwortung übernehmen und sich dem Risiko stellen, schließlich präsentiert er sein musikpädagogisches Handeln in einem Massenmedium und ermöglicht einen zwar produktiven, letztlich aber nicht kontrollierbaren Umgang damit.

Wesentlich erscheint mir jedoch ein anderes Problem. Es liegt auf didaktischer Ebene. Rabsch hätte – aus heutiger Sicht ist dies leichter zu erkennen – mindestens zwei Ebenen didaktischer Reflexion unterscheiden müssen. Die Ebene des Unterrichts seiner eigenen Schüler, die ein von ihm komponiertes Musikstück realisieren und die Ebene der Rezipienten, die mit dem Ergebnis konfrontiert werden. Letztere Ebene müßte noch differenziert werden in die unterschiedlichen Rezipientengruppen, denen die Sendung potentiell zugänglich war:

a) Schülerinnen und Schüler b) Musiklehrer c) Sonstige Hörer.

Die didaktischen Überlegungen, die Rabsch hinsichtlich seiner eigenen Schüler angestellt hat, sind im großen und ganzen kompatibel mit den didaktischen Überlegungen, wie sie sich aus seinen Schriften ergeben. Es gibt zwar auch auf dieser Ebene Ungereimtheiten, so kann man z.B. auf inhaltlicher Ebene fragen, warum er nicht die von ihm bevorzugte polyphone Musik verwendet, sondern eine eher als homophon zu bezeichnende ‚musikpädagogische Musik‘ einstudiert hat. Dieser Widerspruch läßt sich jedoch relativ leicht auflösen, wenn man zwei Dinge bedenkt: zum einen Rabsch' persönlichen Kontakt zu Paul Hindemith, dessen Musik er sich hier stilistisch zumindest annähert, zum anderen die Tatsache, daß Rabsch eine Lerntheorie vertritt, die den Schüler vom ‚Leichten zum Schweren‘ führen soll, d.h. von vermeintlich

simplen musikalischen Strukturen auf melodischer, rhythmischer und harmonischer Ebene zu komplexen, wie sie in den Hauptwerken der sog. Klassischen Musik manifest sind.

Auf dieser 1. Ebene wendet Rabsch eine didaktische Konzeption an, die man als prozeß- und vor allem produktorientiert bezeichnen kann. Für dieses Konzept ist wesentlich, daß dem ästhetischen Produkt eine hohe Bedeutung zukommt. Dieses didaktische Konzept steht in engem Verhältnis zu seiner musikpädagogischen Theorie, wie ich oben gezeigt habe. Auf der 2. Ebene finden sich jedoch größere Unstimmigkeiten. Versucht man, die Frage zu beantworten, an wen sich Rabsch wendet, wen er etwas lehren möchte, wer also die Adressaten seiner Sendung sind, kommt man in Bedrängnis. Hat er Schüler im Blick gehabt, drängt sich die Frage auf: Was wollte er sie lehren? Daß man im Musikunterricht musizieren kann, daß seine Schüler einen fortschrittlichen Musikunterricht genießen dürfen, daß man eine Menge üben muß, wie der Quintaner Büchel, um im Radio auftreten zu können? Falls Rabsch die Absicht hatte, zu erklären, was ein Blues ist, kann man nur sagen: dies ist ihm nicht gelungen.

Ich denke, daß Rabsch – bewußt oder unbewußt – die *Musiklehrer* im Blick hatte. Für diese macht die Sendung Sinn. Er führt ihnen vor, wie moderner Musikunterricht im Sinne der neuen Richtlinien aussehen kann. Er preist seinen Unterricht an und vergißt im Eifer des Gefechts, daß ihm das ästhetische Produkt als Inhalt seines didaktischen Konzeptes wesentlich war. Warum ist sonst die klangliche Ebene seiner eigenen Komposition, des ästhetischen Produkts, plötzlich irrelevant? Warum darf man anstelle einer großen Trommel ein Faß mit einem Bettvorleger verwenden oder gar eine Schranktür? Geht wirklich alles, wenn man nur will? Aus einer prozeß- und produktorientierten didaktischen Konzeption ist in einer komplexen Anwendungssituation eine didaktische Konzeption geworden, in der die Tatsache, *daß* einer fiedelt wichtiger wird als *was* er geigt, in der das ästhetische Produkt nur noch funktional definiert wird. Genau dies wird den Musiklehrern als Botschaft nahegelegt.

Rabsch läuft also Gefahr, nicht so verstanden zu werden, wie er es in seiner musikpädagogischen Theorie formuliert hatte, genauer: daß die Schlüsse, die sich aus seinem musikpädagogischen Handeln ziehen lassen, im Widerspruch zu seinen theoretischen Schriften stehen. Dies sollte nach meinen Ausführungen nicht weiter überraschen.

Dennoch: Rabsch setzt etwas in Bewegung. Er schafft die Bedingungen der Möglichkeit, mit seiner Sendung produktiv umzugehen. Das Neue, Unvorhersehbare, das in dieser Sendung zu Tage tritt, ist zwar riskant, aber auch sehr innovativ, kreativ und produktiv. Rabsch' musikpädagogische Praxis ist auch - vielleicht sogar vor allem - aus heutiger Sicht modern.

Literatur

- Abel-Struth, Sigrid (1985): Grundriß der Musikpädagogik. Mainz: Schott
- Brehmer, Fritz (1925): Melodieauffassung und melodische Begabung des Kindes. Leipzig
- Brehmer, Fritz (1931): Nordische Rundfunk A.-G. In: Der Schulfunk 13/14, 444-446.
- Derrida, Jacques: As if I were dead. An Interview with Jaques Derrida. In: John Brannigan, Ruth Robbins und Julian Wolfreys (Hg.) (1996). Applying: To Derrida. London 1996, 212-226. (Deutsche Übersetzung erscheint im Frühjahr 2000 bei Turia + Kant, Wien)
- Gadamer, Hans-Georg (1990⁶): Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik (= Gesammelte Werke, Band 1). Tübingen: Mohr
- Gembris, Heiner (1995): Entwicklungspsychologie musikalischer Fähigkeiten. In: Siegmund Helms et al. (Hg.). Kompendium der Musikpädagogik. Kassel: Bosse, 281-332.
- Günther, Ulrich (1967): Die Schulmusikerziehung von der Kestenberg-Reform bis zum Ende des Dritten Reiches. Neuwied: Luchterhand
- Herbart, Johann Friedrich: Die erste Vorlesung über Pädagogik [1802]. In Dietrich Benner (Hg.) (1996). Johann Friedrich Herbart. Systematische Pädagogik, Bd. 1. Ausgewählte Texte. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 43-46.
- Kaiser, Hermann J. (1987): Der Erziehungsbegriff in der Jugendmusikbewegung – Ortsbestimmungen. In: Karl-Heinz Reinfandt (Hg.). Die Jugendmusikbewegung. Impulse und Wirkungen. Wolfenbüttel: Mösseler, 134-159
- Kaiser, Hermann J. (1999): Wie viel Theorie, wie viel Philosophie braucht ein(e) Musiklehrer(in)? Zur Professionalisierung musikbezogener Lehre. In: Musik und Bildung 3/1999, 2-6

- Kühnl, Reinhard (1995): Spengler, Oswald. In: Bernd Lutz (Hg.). Metzler Philosophen Lexikon. Von den Vorsokratikern bis zu den Neuen Philosophen. Stuttgart, Weimar: Metzler, 843-846
- Langewand, Alfred (1989): Theorie – Praxis. In: Dieter Lenzen (Hg.). Pädagogische Grundbegriffe, Band 2. Reinbek: rowohlt, 1520-1527
- Luhman, Niklas/Schorr, Karl-Eberhard (1979): Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Stuttgart: Klett-Cotta
- Rabsch, Edgar (1925): Gedanken über Musikerziehung. Zur Stellung der Musik innerhalb der „Neuordnung des preußischen höheren Schulwesens“. Leipzig: Quelle und Meyer
- Rabsch, Edgar (1926): Instrumentenkunde und vergleichende Musikwissenschaft in der Schule. In: Bericht über den I. Musikwissenschaftlichen Kongreß der Deutschen Musikgesellschaft in Leipzig vom 4. bis 8. Juni 1925. Leipzig: Breitkopf & Härtel, 98-100
- Rabsch, Edgar (1926): Musikwissenschaft in der Schule. In: Bericht über den I. Musikwissenschaftlichen Kongreß der Deutschen Musikgesellschaft in Leipzig vom 4. bis 8. Juni 1925. Leipzig: Breitkopf & Härtel, 165-167
- Rabsch, Edgar/Burkhardt, Hans (Hg.) (1929): Musik. Ein Unterrichtswerk für die Schule. 3 Bände. Frankfurt/M.: Moritz Diesterweg
- Rabsch, Edgar (1932): Musiktage mit Paul Hindemith. In: Der Kreis. Monatsblätter für Musikpflege. 6. Heft November 1932, 109-113
- Rabsch, Edgar (1954): Der Anfang im Musikunterricht. In: Hans Fischer (Hg.). Handbuch der Musikerziehung. Berlin: Rembrandt-Verlag, S.169-194
- Rabsch, Edgar: Musik (1963): Ein Beitrag zur Problematik eines zeitgemäßen Schulmusikunterrichts. (= Wegweiser für die Lehrerfortbildung.) Kultusministerium des Landes Schleswig-Holstein (Hg.). Band 39. Kiel: Ferdinand Hirt
- Rabsch, Edgar (1965): Das Ende war der „Plöner Musiktag“. Bericht über einen Modellfall musikalischer Bildung. In: Carl Dahlhaus/Walter Wiora (Hg.). Musikerziehung in Schleswig-Holstein. Dokumente der Vergangenheit, Aspekte der Gegenwart (=Kieler Schriften zur Musikwissenschaft, Band 17). Kassel: Bärenreiter, 116-128
- Spengler, Oswald (1923): Der Untergang des Abendlandes. Umriss einer Morphologie der Weltgeschichte. Erster Band (= Gestalt und Wirklich-

keit). 33. – 47. völlig umgestaltete Auflage. München: C.H. Beck'sche Verlagsbuchhandlung 1923 (1917)

Spranger, Eduard (1924): Psychologie des Jugendalters. Leipzig: Quelle & Meyer

Wallbaum, Christopher (1999): Produktionsdidaktik und ästhetische Erfahrung. Zur Funktion ästhetischer Produkte und musikalischer Techniken bei der didaktischen Gestaltung musikalischer Erfahrungssituationen. Diss. Phil. Hamburg

Thomas Frey Bundesstraße 40
20146 Hamburg